

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO REIS NAVARRO

**EDUCAÇÃO PARA O CONFLITO: OS CONFLITOS NA RELAÇÃO
ENTRE ADOLESCENTES E EDUCADORES DE UMA ONG**

CURITIBA

2009

RODRIGO REIS NAVARRO

**EDUCAÇÃO PARA O CONFLITO: OS CONFLITOS NA RELAÇÃO
ENTRE ADOLESCENTES E EDUCADORES DE UMA ONG**

Dissertação apresentada como requisito
para a obtenção do grau de Mestre no
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa Cognição, Aprendizagem
e Desenvolvimento Humano.

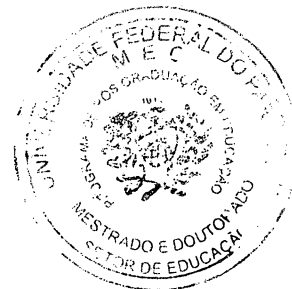
Professora Dra. Araci Asinelli da Luz.

CURITIBA

2009



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **RODRIGO REIS NAVARRO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ARACI ASINELLI DA LUZ, DR. FEIZI MASROUR MILANI, DR. GEOVANIA EDERVALDO ROSSATO e DR^a HELGA LOOS argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: “**APRENDENDO COM O CONFLITO: A PERCEPÇÃO DO CONFLITO E SUAS DECORRÊNCIAS ENTRE EDUCADORES E ADOLESCENTES DE UMA ONG**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ARACI ASINELLI DA LUZ		Aprovado
DR. FEIZI MASROUR MILANI		Aprovado
DR. GEOVANIA EDERVALDO ROSSATO		Aprovado
DR ^a HELGA LOOS		APROVADO

Curitiba, 27 de fevereiro de 2009.

Profª Drª Noela Invernizzi

Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esse trabalho a todas as crianças e adolescentes que, de alguma forma, foram privados da convivência com as suas famílias.

Dedico também a todos os educadores sociais que estão incumbidos dos desafio de acolher as crianças e adolescentes deste país

AGRADECIMENTOS

A Paola Caroline Carriel, esposa e companheira de todas as horas que me ajudou direta e indiretamente na realização deste trabalho.

A Araci Asineli da Luz, orientadora que me apoiou em todas as mudanças de rumo, que me inspirou idéias e se caracteriza como a principal referência do que é ser professor.

Ao Fernando Francisco de Gois, que indiscutivelmente é o maior amigo e a maior referência de ser humano que conheço.

A Marlene D´Aroz e a Eliane Precoma, duas grandes amigas e mestres que me orientaram nos períodos de maior dificuldade.

As professoras Helga Loos e Maria de Fátima Quintal, de quem carrego o orgulho de ter sido aluno e que me mostraram o verdadeiro valor do afeto e do compromisso com a pesquisa.

A todos os professores e funcionários do PPGE com quem tive o prazer de conviver por mais de dois anos.

A todos os adolescentes e educadores com quem convivi nos últimos 7 anos.

RESUMO

Esta pesquisa busca entender as concepções e as práticas que educadores e adolescentes adotam na resolução dos seus conflitos, dentro de um abrigo institucional. O estudo é pautado pelos princípios da Educação para a Paz (EP) e usa um dos seus pilares, a Educação para o Conflito (EC), como marco teórico e norteador de uma concepção positiva do conflito, entendido como fator de desenvolvimento humano. Trata-se de um estudo de caso de natureza exploratória em uma ONG localizada na região metropolitana de Curitiba – PR. A instituição conta com seis casas onde são acolhidas 80 crianças e adolescentes provenientes das situações de rua e vulnerabilidade social. Como participantes da pesquisa foram selecionados 8 adolescentes entre quatorze e dezoito anos e 6 educadores, considerando como critérios as casas onde moram / trabalham, tempo de abrigamento / contratação, motivo do abrigamento e turno de atendimento. A coleta de dados usou como métodos a entrevista episódica com elementos narrativos, associada à observação participante não sistemática e a pesquisa documental. O processo de análise dos dados permitiu constatar que predominam entre educadores e adolescentes a concepção e a prática tradicional da resolução de conflitos, considerados como sinônimo de violência. Este aspecto é influenciado pela cultura institucional e pela ausência de uma política de recursos humanos. Como reflexo, as regras vigentes se caracterizam como autoritárias em seu conteúdo e unilaterais pela ausência de protagonismo dos adolescentes. No cotidiano, os educadores transitam entre a aplicação literal das regras, sujeitando-se a fatores como rejeição e violência e a prática de subterfúgios para burlá-las, originado conivência e falta de autoridade. Entre os adolescentes recém-chegados ou mais vulneráveis há o desamparo e entre os agressores há impunidade. Contudo, a instituição já deu os primeiros passos em direção a uma EC, pois alguns educadores e adolescentes, principalmente aqueles que apresentam maior estabilidade afetiva e emocional, relataram práticas muito próximas e coerentes com o paradigma da EP.

Palavras-chave: Concepção de Conflitos. Educação para a Paz. Abrigo Institucional. Educadores. Adolescentes. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

This research aims to understand the concepts and practices that educators and adolescents adopt to solve their conflicts in a shelter for children. The research is guided by the principles of Peace Education (PE) and uses one of its pillars, Education for Conflict (EC), as a theoretical framework and guide of a positive concept of conflict, understood as a factor in human development. This is a case study of an exploratory nature in an NGO located in the metropolitan area of Curitiba - PR. The institution has six houses where they welcome 80 children and teenagers from the street situation and social vulnerability. Participants selected are 8 adolescents between fourteen and eighteen years old and 6 educators, considering as criterion the houses where they live/work, time sheltering/employment, the reason for attendance and shift. Data collection methods used were an interview with episodic narrative elements associated with the non-systematic participant observation and documentary research. The process of data analysis reveal that prevail among educators and teens a traditional concept and practices of conflict resolution, seen as synonymous of violence. This is influenced by the institutional culture and the absence of a human resources policy. On reflection, the current rules are characterized as authoritarian in content and unilateral because of absence of the role of adolescents. Daily, the educators moved between the literal application of the rules - subject to factors such as rejection and violence - and the practice of subterfuge to cheat them, starting collusion and lack of authority. Among adolescents newcomers or for the most vulnerable there is helpless. Among the attackers there is impunity. However, the institution has already taken the first steps to an EC. Some educators and adolescents, especially those that are more affective and emotional stability, reported practices very similar and consistent with the paradigm of PE.

Keywords: Conflict concept. Peace Education. Children shelters. Educators. Adolescents. Vulnerability.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - INTERSECÇÃO ENTRE AS METAS DO EDUCADOR E DO ADOLESCENTE.....	63
QUADRO 2 - CODIFICAÇÃO DOS ADOLESCENTES.....	77
QUADRO 3 - CODIFICAÇÃO DOS EDUCADORES.....	79
QUADRO 4 - CODIFICAÇÃO DOS EDUCADORES.....	84
QUADRO 5 - MATRIZ DE RESULTADOS - EDUCADORES.....	85
QUADRO 6 - MATRIZ DE RESULTADOS - ADOLESCENTES.....	85
QUADRO 7 - DOMÍNIO CONCEITUAL PARCIAL - EDUCADORES.....	92
QUADRO 8 - DOMÍNIO CONCEITUAL PARCIAL - ADOLESCENTES	93
QUADRO 9 - CATEGORIAS E UNIDADES CONCEITUAIS ADOLESCENTES E EDUCADORES – CONCEITO DE CONFLITO.....	94
QUADRO 10 - COMPARATIVO ENTRE O CONCEITO E A PRÁTICA – EDUCADORES E ADOLESCENTES – PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS.....	102
QUADRO 11 - ANÁLISE DAS REGRAS – EXPERIÊNCIA MAIS IMPORTANTE	129
QUADRO 12 - ANÁLISE DAS REGRAS E COMBINADOS - EXPERIÊNCIA MAIS IMPORTANTE	133
QUADRO 13 - RELATOS EM COMUM – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE..	140
QUADRO 14 - INTERSECÇÃO ENTRE AS METAS DO EDUCADOR E DO ADOLESCENTE – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE.....	148
QUADRO 15 - RELATOS NÃO COINCIDENTES – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE	151

LISTA DE SIGLAS

(00;0)	– Codificação Para os Adolescentes (Idade em Anos; Meses)
+ ou -	– Tempo Maior ou Menor de Trabalho ou Acolhimento
AD	– Adolescente
C1	– Primeira Casa
C5	– Quinta Casa
CC	– Educador e Coordenador
CM	– Educador e Motorista
CNAS	– Conselho Nacional de Assistência Social
CONANDA	– Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
D	– Turno do Dia
DA	– Dupla de Adolescentes
DE	– Dupla de Educadores
EC	– Educação Para o Conflito
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	– Educador
EP	– Educação Para a Paz
F	– Educador do Sexo Feminino
IPEA/DISOC	– Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
M	– Educador do Sexo Masculino
MDS	– Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
N	– Turno da Noite
ONU	– Organização das Nações Unidas
R	– Situação de Rua Antes do Acolhimento
SUAS	– Sistema Único de Assistência Social
UNICEF	– Fundo Para a Infância das Nações Unidas
V	– Situação de Vulnerabilidade Antes do Acolhimento

SUMÁRIO

SUMÁRIO	9
1 INTRODUÇÃO	13
1.1 JUSTIFICATIVA	15
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA	16
1.3 OBJETIVOS	16
1.3.1 Geral	16
1.3.2 Específicos	16
1.4 PRESSUPOSTOS.....	17
2 OS ADOLESCENTES E AS INSTITUIÇÕES DE ABRIGAMENTO	19
2.1 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	20
2.2 ABRIGOS INSTITUCIONAIS – UM BREVE PANORAMA	23
3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	29
3.1 INSTITUIÇÃO – UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO	29
3.2 ESTRUTURA	31
3.3 ADOLESCENTES E EDUCADORES SOB A PERSPECTIVA DO CONFLITO NA INSTITUIÇÃO.....	34
4 CONFLITOS.....	42
4.1 CONFLITO: EVOLUÇÃO DO CONCEITO	43
4.1.1 Visão Tecnocrática-Positivista do Conflito.....	44
4.1.2 Outras Linhas	46
4.2 CONFLITO SOB O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	48
4.3 EDUCAÇÃO PARA A PAZ E EDUCAÇÃO PARA O CONFLITO.....	53
4.4 FUNÇÕES E ESTRUTURA DOS CONFLITOS	58
4.5 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	66
5 METODOLOGIA	70

5.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	70
5.2 ESTUDO DE CASO	70
5.3 MÉTODOS PARA COLETA DE DADOS.....	71
5.3.1 Entrevista com Elementos Narrativos – Entrevista Episódica.....	72
5.3.2 Observação Participante Não Sistemática.....	73
5.3.3 Pesquisa Documental	74
5.3.4 Guia de Entrevista	74
5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	76
5.4.1 Seleção dos Adolescentes	76
5.4.2 Critérios de Seleção e Divisão dos Adolescentes.....	78
5.4.3 Seleção dos Educadores	79
5.4.4 Critérios de Seleção dos Educadores	80
5.4.5 Público Não Participante da Pesquisa	82
5.5 TRANSCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	83
5.5.1 Transcrição das Entrevistas Episódicas.....	83
5.5.2 Delimitação do Roteiro para a Entrevista Narrativa	83
5.5.3 Matriz de Resultados.....	84
5.5.4 Informações Provenientes da Observação Participante Não Sistemática	86
6 RESULTADOS.....	87
6.1 DOMÍNIO CONCEITUAL.....	87
6.1.1 Domínio Conceitual Entre os Educadores	88
6.1.2 Domínio Conceitual Entre os Adolescentes	90
6.1.3 Semelhanças e Diferenças Entre Adolescentes e Educadores	92
6.1.4 Discussões Preliminares	96
6.2 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS	100
6.2.1 Análise.....	100

6.2.2 Discussões Preliminares	105
6.3 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM CONFLITOS	106
6.3.1 Primeira Experiência – Análise Episódica - Educadores.....	106
6.3.2 Primeira Experiência - Análise Semântica - Educadores.....	109
6.3.3 Primeira Experiência – Pesquisa Documental - Educadores	112
6.3.4 Primeira Experiência – Análise Episódica – Adolescentes	114
6.3.5 Primeira Experiência - Análise Semântica – Adolescentes	117
6.3.6 Discussões Preliminares – Primeiras Experiências.....	122
6.4 EXPERIÊNCIA MAIS IMPORTANTE	125
6.4.1 Experiência Mais Importante.....	125
6.4.2 Pesquisa Documental	127
6.4.3 Observação Participante não Sistemática	130
6.4.4 Análise da Entrevista Episódica	131
6.4.5 Discussões Preliminares	134
6.5 EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE	135
6.5.1 Relatos em Comum.....	136
6.5.2 Relatos Não Coincidentes	150
6.5.3 Discussões Preliminares – Entrevista Episódica.....	152
6.6 CAUSAS DOS CONFLITOS	154
6.6.1 Ampliação no Perfil de Atendimento	155
6.6.2 Atual Falta de Experiência da Equipe.....	160
6.6.3 Ausência de Clareza nas Regras	163
6.6.4 Ausência de Protagonismo nas Construção das Regras	164
6.6.5 Aplicação das Regras nas Tarefas e Trabalhos	166
6.6.6 Consequências do Descumprimento às Regras	172
6.6.7 Atitudes dos Adolescentes Diante das Regras	174
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177

7.1 SALVAGUARDAS METODOLÓGICAS E DIFICULDADES ENFRENTADAS	180
7.2 SIGILO DAS INFORMAÇÕES	181
7.3 RISCOS DE SATURAÇÃO	182
7.4 LIMITAÇÃO DA TEORIA, MÉTODO E PESQUISADOR.....	182
7.5 PARTICIPAÇÃO E INTERFERÊNCIA DO PESQUISADOR.....	183
7.6 DIFICULDADES OPERACIONAIS.....	184
7.6.1 Regravação de Entrevista.....	185
7.6.2 Substituição de um Entrevistado.....	186
7.6.3 Entrevistas Episódicas com os Adolescentes ADC1-V (15;0) e ADC1+V (14;4)	186
REFERÊNCIAS.....	188
APÊNDICES	193

1 INTRODUÇÃO

Utopia. Atualmente, para alguns, esta é a palavra que define o sentimento de quem acredita em uma sociedade livre da exclusão. Uma sociedade livre da opressão que impõe às suas crianças e adolescentes, ainda dentro de seus lares, o fardo de uma vulnerabilidade histórica. Uma sociedade livre da desigualdade que fragiliza e mutila suas famílias. Uma sociedade livre do descaso que impele suas crianças e adolescentes aos abrigos e às ruas, para depois ignorá-los. Afinal, esta utopia representa para alguns o desejo de ver realizado em plenitude os projetos de garantia de direitos, de proteção integral e de prioridade absoluta.

Inserido neste contexto desfavorável, porém imbuído de um forte desejo de mudança, este estudo de caso pretende verificar as concepções de conflitos e suas decorrências na relação entre os educadores e os adolescentes acolhidos em um abrigo institucional.

Os abrigos institucionais trabalham lado a lado com uma realidade permeada por violações de direitos decorrentes de situações de violência, abuso e negligência contra as crianças e os adolescentes que acolhe. Por esse motivo, os próprios abrigos se constituem como ambientes ricos e propícios ao surgimento de conflitos.

Tal realidade decorre de “conflitos estruturais” mal resolvidos ou evitados ao longo de gerações (GALTUNG, 1996). Suas conseqüências se agrupam em uma trajetória com início e término nas famílias, seus filhos e filhas. Ao longo de um século a política dirigida à infância e adolescência pode ser representada por quatro períodos. O primeiro, entre 1900 e 1930, corresponde à ausência de políticas; o segundo, entre 1930 e 1962, insere a concepção correcional-repressora; o terceiro, entre 1964 e 1985, implementa a postura assistencialista-repressora; e o quarto, entre 1988 e os dias atuais, estabelece o princípio da garantia de direitos, (GRACIANI, 1999), embora não praticado adequadamente.

Protagonistas de uma história que os concebe como vilões, essas crianças, adolescentes e suas famílias, que deveriam ocupar um lugar de destaque positivo e autônomo (FREIRE, 1993, 1996), foram enterradas vivas nas calçadas e nos abrigos por meio da “cultura da indiferença” praticada pela

sociedade que caracteriza o Brasil como um “país que nasceu com a marca da exclusão” (GRACIANI, 1999, p. 13).

Constituídas para atender parte destas situações de violação, as instituições de acolhimento, especificamente os abrigos institucionais, caracterizam-se como agentes executores de medidas protetivas em caráter excepcional e provisório (ECA, art. 92 e 101). Neste sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente cumpre o seu papel à medida que estabelece um conjunto de diretrizes fundamentais para a elaboração de regulamentações inerentes ao funcionamento dos abrigos institucionais nas três esferas de governo. Porém, o rigor metodológico que estabeleceu tais parâmetros não acompanhou as políticas de investimentos direcionadas a adequação ou manutenção da qualidade das instituições de acolhimento (SILVA, 2004; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2008).

Proveniente de um processo histórico de institucionalização e influenciado pelas discrepâncias entre regulamentação e orçamento, está o elo mais frágil e importante da rede: o atendimento. Ora comprimidos, ora estendidos pelos demais elos da “rede de proteção”, ambos, adolescentes e educadores, têm a importante missão de restaurar e reagrupar os fragmentos de vínculos afetivos, familiares e sociais que outrora se perderam.

Assim, a importância que o papel e a responsabilidade do educador exercem na vida do adolescente durante o processo de acolhimento são inquestionáveis. Por esse motivo, torna-se fundamental construir uma relação de qualidade com o adolescente pautada pela constante abertura ao diálogo, mediante uma postura de acolhida, respeito e escuta ativa (FREIRE, 1996; MAXIMÍRIA, 2003; MILANI, 2004; ZAGURY, 2004). Também ao educador é lançado o desafio de entender o conflito, sua estrutura, formas de manifestação e possíveis resoluções que atendam às expectativas de ambas as partes e as fortaleçam para uma convivência baseada na educação afetiva e libertadora (JARES, 2002, 2004, 2007; GALTUNG, 1996, 2006; CURLE, 1977).

É deste panorama que emerge o tema de pesquisa, manifestado direta e indiretamente, tanto por adolescentes quanto pelos educadores. E, é por meio da vontade mútua de buscar soluções para os pequenos e grandes conflitos cotidianos, que surge o estudo. O relevante senso comum inerente à convivência com os meninos e os anos de trabalho como educador social na

instituição originaram esta tímida trajetória vinculada à pesquisa. Trata-se de um privilégio único que, paradoxalmente, confere ao processo de pesquisa um incômodo, porém valioso, panorama de riscos e possibilidades metodológicas.

Esse é o motivo que fundamenta a necessidade de uma Educação para o Conflito (EC) como elemento central de uma Educação para a Paz (EP) em suas dimensões afetiva, política e ambiental.

1.1 JUSTIFICATIVA

A instituição é um ambiente que promove um alto nível de interação entre educadores, equipe técnica, colaboradores, voluntários, comunidade, madrinhas, padrinhos, professores e famílias de diversas origens étnicas, orientações sexuais, religiosas, condições socioeconômicas, intelectuais e culturais. Por outro lado, é uma instituição de acolhimento para crianças e adolescentes com origens, culturas e experiências peculiares e também diferentes entre si.

Trata-se, portanto, de um ambiente bastante propício às divergências de opiniões, manifestações de pontos de vista opostos, expectativas, frustrações, concepções antagônicas, metas, enfim, propício ao surgimento de conflitos. Estes conflitos ou metas incompatíveis (GALTUNG, 2006) não podem e não devem ser evitados, porém suas resoluções são passíveis de se tornar objetivos plausíveis e realizáveis.

Se o educador não entender como pode romper com o funcionamento cíclico deste processo e, principalmente, como pode contribuir para melhorar a sua relação com o adolescente, os desfechos indesejáveis se perpetuam. A necessidade de rompimento deste círculo é evidente e tem início tanto com a definição quanto com a atribuição de valor ao conflito, também defendida por Escudero:

O conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir de base para a crítica pedagógica e, naturalmente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras. (ESCUDEIRO apud JARES, 2002 p.133).

Considerando a sua inevitabilidade, bem como os benefícios decorrentes do seu incentivo mediante resoluções criativas, foi delineada uma estratégia de estudo que pretende não apenas entender o conceito e funcionamento do conflito, como também suas causas e manifestações.

Perceber o momento em que os conflitos caminham para resultados não desejáveis e aprender as formas não-violentas de resolvê-los, pode ser uma ferramenta importante para o desenvolvimento dos adolescentes e evolução do atendimento desempenhado pela equipe. Este é o contexto sobre o qual se sustentarão os pilares de uma futura Educação para o Conflito dentro de uma instituição de abrigo como esta.

1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Quais são os fatores desencadeadores de situações de conflito entre os adolescentes e os educadores da instituição e suas decorrências, dentro da perspectiva da Educação para o Conflito?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Identificar os fatores desencadeadores dos conflitos e suas decorrências entre os adolescentes e educadores da instituição, considerando a perspectiva da Educação para o Conflito.

1.3.2 Específicos

- Identificar as concepções de conflito tanto dos adolescentes abrigados na instituição quanto dos educadores mais próximos a estes adolescentes;
- Investigar quais são as metas incompatíveis, os protagonistas e o contexto dos conflitos entre adolescentes e educadores;

- Classificar as formas de resolução do conflito utilizadas pelos adolescentes e educadores, usando como critério os níveis de realização aferidos por ambas as partes;

1.4 PRESSUPOSTOS

A opção por delinear o estudo com base em pressupostos, e não em hipóteses, está fundamentada principalmente pelo seu caráter qualitativo. Para Becker (1999, p. 67) os pressupostos e as hipóteses possuem a mesma função de ressaltar o conjunto de idéias que o pesquisador comprovará ou refutará ao longo do estudo; no entanto, os pressupostos são mais adequados a estudos de caráter qualitativo.

Todavia, existem pesquisadores que costumam estabelecer pressupostos “patentemente falsos” sobre “grupos sociais com os quais nunca mantiveram contato” (GALTUNG apud BECKER, 1993, p. 45). Como forma de prevenir estes tipos de problemas, é fundamental o conhecimento sobre o campo, sujeitos da pesquisa, suas condições e história.

Neste sentido, Becker (1993) orienta que um pressuposto adequado é aquele que organiza uma grande quantidade de dados e aglutina outros pressupostos derivados em um todo mais amplo. Portanto, os objetivos gerais e específicos delineados para o estudo estão apoiados nos seguintes pressupostos:

- O conflito não é apenas uma condição inerente ao ser humano, mas indispensável para o crescimento do indivíduo e da sociedade;
- Os conflitos externos à instituição, na família, comunidade de origem, escola e trabalho, podem influenciar a forma como os conflitos internos são vivenciados dentro do abrigo institucional;
- A consciência de que as metas incompatíveis que caracterizam um conflito são positivas e podem ser mutuamente atendidas, aumentará a qualidade das soluções;

- A aceitabilidade e a sustentabilidade inerentes à solução de um conflito corresponderão diretamente ao grau de realização auferido por ambas as partes.

- Parte das causas dos conflitos decorre de interpretações e julgamentos que um participante faz acerca das metas do outro, porém, parte das resoluções criativas dos conflitos decorre do esforço em colocar-se no lugar do outro para entender suas metas.

2 OS ADOLESCENTES E AS INSTITUIÇÕES DE ABRIGAMENTO

A institucionalização da infância e adolescência no Brasil foi muito questionada durante todo o século XX e especialmente nos anos 80, quando a violação de direitos praticada contra a criança e o adolescente tornou-se assunto nacional (MARCÍLIO, 2006, p. 226).

O retorno à democracia e o projeto de uma nova Carta Magna possibilitaram um dos mais importantes avanços em direção à mudança dos paradigmas da institucionalização, do “menor” e da “situação irregular”, com a inclusão do artigo 227 na Constituição Federal de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 227)

A partir de sua promulgação, a Constituição passou a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, elevados à prioridade absoluta pelo Estado e pela sociedade. Fruto da articulação de movimentos populares e de diversos setores da sociedade, o artigo 227 intensificou a organização em torno de debates sobre a temática, que passou a receber o amparo legal após a Constituição.

Um dos princípios legais que nortearam a elaboração do Estatuto da Criança após o artigo 227 foi a doutrina da proteção integral. Sua origem e fundamento se devem à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança¹, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989. A doutrina da proteção integral está presente em todo o texto da Convenção, com destaque para o art. 19, que dispõe:

1 A Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança foi elaborada em novembro de 1989 pela Assembléia Geral das Nações Unidas com base: 1) Na Declaração Universal dos Direitos Humanos que destaca à infância o direito a cuidados e assistência especiais; 2) Nos Pactos Internacionais de Direitos Humanos. Estes documentos afirmam que toda pessoa possui todos os direitos e liberdades neles enunciados, sem distinção de qualquer natureza, seja de raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra índole, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição.

Os Estados Partes adotarão todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, abuso ou tratamento negligente, maus tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do representante legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. 2. Essas medidas de proteção deveriam incluir, conforme apropriado, procedimentos eficazes para a elaboração de programas sociais capazes de proporcionar uma assistência adequada à criança e às pessoas encarregadas de seu cuidado, bem como para outras formas de prevenção, para a identificação, notificação, transferência a uma instituição, investigação, tratamento e acompanhamento posterior dos casos acima mencionados de maus tratos à criança e, conforme o caso, para a intervenção judiciária. (CONVENÇÃO INTERNACIONAL SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, 1989, Art. 19º).

As discussões amparadas pelo artigo 227 e a participação do Brasil como “Estado Parte” da Convenção Internacional Sobre os Direitos da Criança evidenciaram a necessidade de uma nova legislação, específica para concretizar a promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente.

2.1 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O avanço das discussões em nível nacional e internacional e a pressão exercida pelos movimentos populares abriram caminho para a promulgação da Lei nº 8.069 em 13 de julho de 1990. Assim surge o Estatuto da Criança e do Adolescente e com ele um novo paradigma, caracterizado por avanços. Dentre os mais relevantes para fundamentar este estudo, estão o fim da institucionalização como única alternativa de proteção e o estabelecimento de critérios para essa prática. A criação das Varas de Infância e Juventude e dos Conselhos Tutelares fez parte deste avanço.

A nova lei também redireciona o papel do Estado, de centralizador e provedor para regulador e fiscalizador. Neste sentido, o Estado permanece com a incumbência de orientar e supervisionar as ações que passam a ser executadas, em grande parte, pela sociedade civil.

Este redimensionamento de papéis, marcado pela participação estatal mínima, fez surgir inúmeras organizações não governamentais viabilizadas por uma nova política de incentivos fiscais, incluindo também as empresas na rede de atendimento. Outra premissa, acrescentada ao trabalho das organizações não governamentais, é o direito à participação familiar e comunitária,

objetivando o retorno ao lar ou o estabelecimento de novas referências de convívio entre as comunidades circunvizinhas às instituições onde as crianças e os adolescentes permanecem abrigados.

Entretanto, um dos maiores desafios em direção a avanços mais efetivos, ainda é o fortalecimento do elo mais frágil dessa “corrente”: o atendimento. Apesar das discrepâncias positivas observadas em relação aos códigos anteriores e após inúmeros avanços jurídicos, a aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente ainda não preencheu algumas lacunas como a quebra de violação de direitos que tem início quando os filhos ainda estão sob a responsabilidade de seus pais ou parentes. E perdura por várias etapas ao longo da vida.

As primeiras situações de violação de direitos fundamentais ocorrem contra a família, que na maioria das vezes se caracteriza como vítima, tendo seus direitos fundamentais violados. É uma *primeira etapa*, que apesar de indireta, produz violações complementares, semelhantes a um “efeito em cascata”, atingindo diretamente as crianças e adolescentes.

Na *segunda etapa*, as crianças e adolescentes já se configuram como vítimas, pois “além das violências familiares, falta de espaço comum, eles [os meninos e meninas] são obrigados e forçados a trabalhar, em vez de brincar ou freqüentar a escola” (GRACIANI, 1999, p. 139), confirmando as hipóteses que apontam as violações de direitos representadas pela violência, negligência, abuso sexual e desigualdade social, como as principais causas de afastamento do lar (RIZZINI, 2006, p. 35).

Quando as crianças e adolescentes já estão nas ruas, uma *terceira etapa* surge com a ampliação do ciclo de violações até então sofridas no lar, pois a violência, o abuso e a negligência passam a ser praticados por pessoas estranhas. Conforme relatório do UNICEF (2008, p. 71)², estima-se que “entre 10 mil e 15 mil crianças e adolescentes estejam morando nas ruas das grandes cidades brasileiras”; entretanto, estes números podem chegar ao dobro se forem consideradas as cidades de pequeno e médio porte.

De qualquer forma, a rua é um ambiente que fragiliza os vínculos com o lar, pois “as crianças e adolescentes distanciam-se cada vez mais de suas

2 Um Brasil para as Crianças e os Adolescentes – A Sociedade Brasileira e os Objetivos do Milênio para a Infância e a Adolescência – II Relatório. UNICEF, 2008.

famílias, seja devido ao abandono, seja pela distância, seja pelas situações de conflitos nas relações familiares” (GRACIANI, 1999, p. 130). Neste momento, por negligência, *toda a sociedade* contribui para o fortalecimento deste ciclo de violação dos direitos contra a infância e adolescência (GRACIANI, 1999; RIZZINI, 2004, 2006, KOLLER, 2004).

Na *quarta etapa*, a prática de violações evidenciam dificuldades no estabelecimento de critérios para o encaminhamento das crianças e adolescentes às instituições de acolhimento. A pesquisa coordenada por Silva (2004, p.12)³ mostra que a falta de critério para o abrigamento decorre de situações bem específicas. Dentre as 20.000 crianças e adolescentes abrigados e participantes da pesquisa, 24,1% teve o abrigamento vinculado à pobreza; outros 18,8% em função do abandono pelos pais ou responsáveis e 7% em função da vivência de rua.

A pesquisa publicada por Silva (2004) confirma a avaliação de Santos (1999):

Passados 14 anos de promulgação do Estatuto, muitas instituições que prestam serviços de abrigo introduziram condutas diferentes e programas mais condizentes com o ECA, ampliando-se no país o elenco de experiências inovadoras pautadas pelos princípios da proteção integral e do atendimento individualizado. Entretanto, há instituições que mantêm as práticas excludentes da convivência social, comuns quando da vigência do antigo Código de Menores. (SANTOS, 1999, p. 20)

Após a institucionalização ou acolhimento, inicia-se o período de permanência na instituição e com ele são constatadas outras violações de direitos.

Nesta *quinta etapa*, as violações inerentes ao abrigamento por tempo indeterminado, perda dos vínculos familiares, dificuldades de adaptação ao novo ambiente e dificuldade no estabelecimento de novos vínculos afetivos,

3 Relatório intitulado “O direito a convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil” e encomendada ao Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA, pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente/Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. De acordo com o Departamento de Proteção Especial do Ministério de Desenvolvimento Social, esta pesquisa serviu como subsídio para a elaboração do atual Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária publicado em dezembro de 2006.

são algumas das situações que podem comprometer de forma irreversível o futuro de muitas crianças e adolescentes.

Alguns indicadores confirmam o pouco avanço em relação a outros momentos históricos, pois alertam que 86,7% das crianças e adolescentes abrigados em 2003⁴ possuíam suas famílias, com as quais 58,2% mantinham vínculos (IPEA/DISOC-2003 *apud* SILVA, 2004, p.60).

Tais *etapas* foram apresentadas de maneira linear para favorecer uma visão de contexto, porém não representam a complexidade do problema, pois durante esse processo as crianças e adolescentes participam de uma *multiplicidade de etapas intermediárias*, configuradas pelas inúmeras idas e vindas que podem ocorrer entre os ambientes da família, rua, escola, instituição de acolhimento e outros.

É importante observar que para cada tentativa de proteção mal sucedida, intenção de retorno à família interrompida, procura por tratamento não alcançada, busca por direito não permitida, haverá mais uma frustração que se acumulará sobre os ombros de “uma pessoa em peculiar condição de desenvolvimento” (ECA, 1990; KOLLER, 2004; ZAGURY, 2004).

Diante de tal contexto, como não supor a existência de conflitos? E como não esperar que tais conflitos ocorram durante os períodos de abrigamento? Apesar de constituir uma pequena fração da realidade, estas informações confirmam a existência de um longo caminho em direção a garantia dos direitos das crianças e adolescentes acolhidos em instituições. Parte do percurso já é conhecida, mas ainda não foi percorrida.

2.2 ABRIGOS INSTITUCIONAIS – UM BREVE PANORAMA

Como integrante do sistema de garantia de direitos e da rede de proteção às crianças e os adolescentes, as “instituições do tipo abrigo” são definidas por Rizzini (2006, p.87) apenas pelo critério de contraposição aos grandes internatos e orfanatos do passado. Para a autora, o termo “instituições

4 Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC, realizado no ano de 2003 com a participação de 589 estabelecimentos que compõem a rede de abrigos institucionais beneficiários da Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede/SAC) vinculada ao governo federal. A sua organização originou o relatório “O direito a convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil”.

de abrigo” comporta, além dos próprios abrigos, também as casas lares, casas de acolhida, casas de passagem, república entre outros.

De forma complementar, Silva e Mello (2004, p. 38) consideram que os abrigos são “todas as instituições que oferecem acolhimento continuado a crianças e adolescentes desacompanhados de seus familiares, o que pressupõe regularidade nos serviços oferecidos e determina ao dirigente da instituição a equiparação legal ao guardião dos meninos e das meninas acolhidos”.

Contudo, o Sistema Único de Assistência Social (SUAS)⁵ designou para o mesmo termo os nomes *instituições de acolhimento* ou *serviços de acolhimento* para crianças e adolescentes. Considerados como Serviços de Proteção Especial de Alta Complexidade, as *instituições ou serviços de acolhimento* foram classificados de acordo com as seguintes modalidades: abrigos institucionais; casas-lares; famílias acolhedoras e repúblicas.

Como forma de subsidiar o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e o CONANDA no processo de regulamentação de todas as instituições de acolhimento do país foi elaborado um conjunto de diretrizes denominado “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” (2008)⁶. Este documento estabelece as prerrogativas de funcionamento dos abrigos institucionais e os principais critérios vinculados a sua avaliação e fiscalização. Nele, o abrigo institucional foi definido como:

Serviço que oferece acolhimento, cuidado e espaço de desenvolvimento para grupos de crianças e adolescentes em situação de abandono ou cujas famílias ou responsáveis encontrem-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. Oferece atendimento especializado e condições

5 Em 2004, o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) aprovou a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), com o objetivo de concretizar os direitos assegurados na Constituição Federal e na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) por meio da organização de um Sistema Único de Assistência Social (SUAS). O PNAS tem a família e o território como referência e o SUAS tem o objetivo de articular a rede socioassistencial com as demais políticas públicas, incluindo sob sua responsabilidade, todo o sistema de acolhimento institucional do país.

6 O Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), o Ministério de Desenvolvimento Social (MDS) e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com base nos resultados da pesquisa publicada pelo IPEA (Santos, 2004), definiram o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (2006). Uma das ações do Plano Nacional foi a elaboração, em 2008, das “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes” que regulamentam o funcionamento de todas as “instituições de acolhimento” ou “serviços de acolhimento” de natureza pública-estatal ou não-estatal.

institucionais para o acolhimento em padrões de dignidade, funcionando como moradia provisória até que seja viabilizado o retorno à família de origem ou, na sua impossibilidade, o encaminhamento para a família substituta. Deve estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, oferecer ambiente acolhedor e ter espaço semelhante ao de uma residência [...] e favorecer o convívio familiar e comunitário, bem como a utilização dos equipamentos e serviços disponíveis na comunidade local (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2008, p.29).

A partir destas três definições serão tecidos alguns apontamentos no intuito de estabelecer critérios conceituais para definir adequadamente o termo “abrigo”. Especificamente para este estudo, a generalização empregada por Rizzini (2006, p. 87) não é aconselhável em virtude das peculiaridades necessárias para diferenciar a instituição dos demais serviços de acolhimento.

Entretanto, a autora havia destacado em 2004, outro problema vinculado ao termo “abrigo”, visto que o “Estatuto refere-se a abrigo como uma medida (Art. 101, parágrafo único), portanto, trata do *ato de abrigar*. Porém, para a autora, a impressão que se tem é que as pessoas utilizam o termo como se estivessem se referindo a qualquer instituição ou entidade”⁷ (RIZZINI, 2004, p. 49). Este argumento de Rizzini elimina a possibilidade de utilização do termo “abrigo” sugerido por Silva (2004).

Em síntese, a terminologia empregada neste estudo para definir “abrigo” no sentido amplo da palavra, isto é, agrupando os abrigos institucionais, casas-lares, famílias acolhedoras e repúblicas, corresponderá ao termo *instituição de acolhimento*. Com relação à terminologia “abrigo” no sentido restrito, isto é, semelhante à modalidade de atendimento oferecido pela instituição, o termo empregado será *abrigo institucional*. Já o termo “abrigo”, enquanto medida, permanecerá referenciado no sentido literal, como *abrigo* ou de forma complementar, como *acolhimento institucional*, ambos em conformidade com as prerrogativas do ECA.

Além dos aspectos conceituais, outros fatores importantes e inerentes às instituições de acolhimento são os seus parâmetros de funcionamento. De acordo com as exigências dos órgãos reguladores e fiscalizadores em nível federal, representados pelas *Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento*

7 Art. 101 – Parágrafo único – O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

para *Crianças e Adolescentes* (2008), os princípios que norteiam tais parâmetros correspondem a: excepcionalidade do afastamento do convívio familiar; provisoriedade do afastamento do convívio familiar; preservação e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; garantia de acesso e respeito à diversidade e não discriminação; oferta de atendimento personalizado e individualizado; garantia de liberdade de crença e religião e respeito à autonomia da criança, do adolescente e do jovem. Para cada um destes princípios existe um conjunto de orientações, indicações e exigências.

As pesquisas e estudos recentemente financiados pelo poder público (Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome MDS, Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas IPEA – *ver abaixo*) mostram avanços e dão sustentabilidade aos órgãos reguladores e responsáveis pela fiscalização do atendimento às crianças e adolescentes nas diferentes esferas de governo.

Se antigamente a ordem era afastar a criança ou o adolescente de seu local de origem, até como forma de punição, as políticas públicas previstas pelo Estatuto e as regulamentações atuais apontam para o sentido contrário: garantir que a criança e o adolescente recebam condições para retornar o quanto antes às suas famílias de origem ou serem encaminhados a famílias substitutas (SILVA, 2004; RIZZINI, 2004, 2006; MURARO, 2008; D'ARÓZ, 2008).

Essa nova concepção da infância e adolescência aponta para a necessidade de um trabalho em rede que, em princípio, significa “um tecido de relações e interações que se estabelecem com uma finalidade e se interconectam por meio de linhas de ação ou trabalho conjunto” (RIZZINI et al, 2006, p.112). De forma complementar e considerando a realidade dos abrigos institucionais, Muraro (2008, p. 25) apresenta como rede a idéia de “vínculos, ações complementares, relações horizontais entre parceiros” direcionados a segmentos sociais vulneráveis ou em situação de risco pessoal e social.

Contudo, as instituições de abrigo ainda sofrem com a falta de articulação e de um trabalho em rede. Mesmo participando de um cenário desfavorável e com pouca articulação, muitas instituições formalizam a mobilização de suas próprias redes, apenas em torno de seus objetivos organizacionais. Essa postura organizacional de “fechamento para o mundo”, por vezes, é imposta às crianças e adolescentes:

No caso das instituições, [os meninos] avaliam sistematicamente os indicadores cerceadores e limitadores de sua 'liberdade', que podem ser tão violentos quanto na rua, ou seja, exploração, brutalidade e crueldade dos adultos ocorrem nos dois espaços que permeiam sua vida (rua/instituição) como parâmetros existenciais (GRACIANI, 1999, p.194)

Neste contexto, muita entidade deixa de existir e outras mantêm o seu atendimento pautado pela precariedade e negligência, esta, definida pelo Protocolo da Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente em Situação de Risco Para a Violência⁸ como "a forma mais freqüente de violência e está associada aos altos índices de mortalidade das crianças e dos adolescentes vitimizados".

Não apenas comum à realidade brasileira, a negligência nos abrigos é definida pelo UNICEF:

A forma mais notória de violência, segundo três pesquisas localizadas pelo ILANUD⁹ [...] Essa negligência consiste no descuido, desleixo por parte da instituição, má qualidade de suas instalações físicas, carência de pessoal e, entre outras características, ausência de processo educativo" (UNICEF, 2008, p. 119).

Por vezes, comprimidos entre a falta de estrutura, investimento público insuficiente e condições de trabalho desfavoráveis, estão os educadores sociais. Sua missão consiste em assumir a responsabilidade na "ponta" do atendimento e trabalhar as demandas das crianças e adolescentes usando uma combinação de bom senso com senso comum.

Todavia, sua participação na vida das crianças e adolescentes é central e pode ser confirmada por D'Aroz (2008, p. 130) quando aponta que "é importante ressaltar o trabalho do educador no que se refere ao cuidado com a

8 Documento elaborado pelas Secretarias Municipais da Educação, Saúde, Instituto Municipal de Administração Pública e Fundação de Ação Social, com o objetivo de orientar ações em rede para prevenir e inibir a violência contra a criança e o adolescente. Organizado por Hedi Martha Soeder Muraro em 2008.

9 As pesquisas localizadas pelo Instituto Latino-Americano das Nações Unidas para Prevenção do Delito e Tratamento do Delinqüente (ILANUD) são: o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede SAC (Serviços de Ação Continuada) do Ministério de Assistência Social, o Reordenamento de Abrigos Infanto-Juvenis da Cidade de São Paulo e o Reordenamento de Abrigos no Município do Rio de Janeiro.

criança e o adolescente. No caso em que a criança e o adolescente estão abrigados, o contato mais próximo está com o educador”.

Portanto, o esforço acadêmico para identificar como educadores e adolescentes concebem o conflito e atuam diante dele é tão importante quanto capacitá-los futuramente para resolvê-lo. Este é momento no qual a universidade pública exerce o seu papel de produtora de conhecimento novo e voltado à qualidade de vida da população.

Não se trata, portanto, de uma política de governo ou de estado, mas da inclusão de mais um componente na rede, ampliando o conhecimento acerca da influência dos conflitos nas relações entre os principais protagonistas e, ao mesmo tempo, vítimas de todo esse processo, os adolescentes e os educadores.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

3.1 INSTITUIÇÃO – UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

As desigualdades de renda e de oportunidades atingiram, nas décadas de 70 e 80, muitas famílias da classe trabalhadora de origem rural. Este processo deu início a um movimento de migração do campo para as cidades sendo que em diversos locais de Curitiba, se formaram os chamados “bolsões de pobreza”. No final da década de 70, um destes bolsões estava localizado na VL.

Como forma de oferecer suporte, orientação e capacitação profissional básica à população que se integrava à favela da VL, a Ordem dos Carmelitas inseriu alguns freis na comunidade. A “Casa dos Freis” era o espaço onde os cursos aconteciam e contavam com subsídios financeiros de organismos como: Pastoral de Favelas, Fundação Fé e Alegria do Brasil, Visão Mundial e Secretaria Municipal da Criança de Curitiba.

Dentre diversas atividades, houve destaque para a formação de um grupo de educadores de rua com o objetivo de realizar um trabalho conhecido por Abordagem de Rua. O trabalho consistia em deslocar-se juntamente com as crianças e jovens da comunidade da VL até o centro da cidade de Curitiba, para conhecer e compartilhar da realidade dos meninos de rua. Gradativamente, o vínculo entre o grupo e os meninos de rua se estreitou, possibilitando conhecer as formas como trabalhavam, brincavam, perambulavam, esmolavam, comiam, dormiam. Mas, também, como parte do grupo se expunha às mais diversas situações de risco, considerando o consumo de drogas, abusos, violências, roubo e exploração sexual. Para esse grupo, prioritariamente, os educadores de rua concentravam seus esforços e destinavam suas ações.

Um local digno para atender as suas necessidades mais básicas, como lavar as roupas, tomar banho, e às vezes, dormir e se proteger do frio, foi uma das primeiras expectativas das crianças e adolescentes que estavam nas ruas. No decorrer das abordagens surgiu dos próprios meninos (as) de rua a cobrança por um trabalho mais concreto por parte dos educadores que os

visitavam. De acordo com os meninos e meninas, o local deveria atender a quatro expectativas principais:

1- Lar e oportunidades iguais aos das outras crianças e adolescentes que moravam com suas famílias: queriam um lugar para morar, estudar, brincar e trabalhar.

2- Resgate das raízes familiares: queriam um local que possibilitasse o contato com a terra, pois a maioria das famílias dos meninos(as) era de origem rural.

3- Convivência com a natureza e com os animais: queriam um local que os possibilitasse segurança, mas a segurança que vinha do contato com animais e plantas que, ao contrário da sociedade, não lhes machucavam.

4- Distância das drogas: queriam se recuperar do vício, portanto permanecendo o mais distante possível de locais com oferta de drogas.

A partir destas constatações, foram arrecadados recursos provenientes de diversos colaboradores para a aquisição de um local com 112.281m² na Região Metropolitana de Curitiba. Alguns meses depois, em 26 de junho de 1991, foi criada a organização que abrigaria neste mesmo ano os seus primeiros adolescentes. Um fato que causa tristeza aos participantes da instituição está vinculado aos recursos para a compra do terreno que chegaram alguns anos após o levantamento das expectativas junto às meninas e meninos. Neste sentido, parte dos adolescentes e jovens que já havia completado 18 anos, mesmo tendo participado da idealização da instituição, não puderam ser atendidos.

É importante ressaltar que houve a necessidade de decisão por um gênero em detrimento do outro. Em decorrência da maturidade sexual do grupo que vivia nas ruas não era possível atender meninos e meninas no mesmo espaço. A grande proporção de meninos em relação às meninas de rua orientou a decisão dos educadores em favor do atendimento direcionado apenas aos meninos.

3.2 ESTRUTURA

A instituição é uma entidade não governamental, sem fins lucrativos, com a missão de oferecer educação integral às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social, possibilitando-lhes a autonomia e a cidadania. Sua proposta de atendimento contempla as crianças e adolescentes que estão em situação de rua, com ou sem vínculos familiares, além das situações de violação de direitos no lar prestes a se tornarem situações de rua.

Atualmente, o projeto possui seis casas com capacidade para acolher em sistema de abrigo, 80 crianças e adolescentes entre 06 e 18 anos dos municípios de Curitiba e região metropolitana.

Com o objetivo de conferir maior coerência aos critérios de acolhimento, a instituição mantém uma equipe de educadores sociais que já trabalhou nas ruas para realizar uma abordagem com as crianças e adolescentes que aguardam atendimento solicitado por conselheiros tutelares, promotores, juízes, assistentes sociais, além dos representantes das casas de passagens, centrais de vagas e secretarias municipais de ação social.

Alguns critérios para o abrigo são considerados, tais como, nível de vulnerabilidade, idade máxima de 15 anos para o acolhimento e o desejo de permanecer na instituição. Assim, são priorizados os casos considerados mais graves, de meninos com idades que possibilitem a busca do retorno familiar ou, na impossibilidade, a promoção da autonomia e cidadania. Como exceções, eventualmente são atendidos adolescentes com idades acima de 15 anos.

O acordo estabelecido com os órgãos que encaminham as crianças e adolescentes para a instituição envolve o compromisso de acompanhamento com a família, a formalização dos principais documentos, os históricos escolares e pedagógicos, uma avaliação médica com histórico de saúde e a própria história de vida do menino.

Estes procedimentos, em princípio superficiais, são considerados pela instituição como fatores contribuintes ao estabelecimento e cumprimento de critérios no momento do abrigo. Contudo, por limitação individual ou do sistema, os compromissos com relação a documentos, avaliações e históricos, na maioria das vezes, não se configuram eficazes. Muito conselheiros

tutelares, após o abrigo, passam anos sem acompanhar ou visitar as crianças ou adolescentes. Já os juizados, em decorrência da morosidade e quantidade de processos, “emitem intimações acerca de situações já resolvidas há meses ou mais de ano”¹⁰.

Por conseguinte, a lentidão do sistema ou ausência de acompanhamento são fatores que contrariam duas dentre as principais características que definem o abrigo enquanto medida de proteção: seu caráter de excepcionalidade e provisoriedade. Parte das crianças e adolescentes, depois de abrigados, mantém os vínculos com a família e permanecem na instituição por tempo superior ao estipulado pelo Estatuto. A instituição alega que o processo de retorno depende da vontade do menino e da preparação da família. Estes são casos em que as crianças ou adolescentes recebem uma quantidade de informações, orientações, afeto e oportunidades de desenvolvimento muito maior e, de forma mais acelerada, que suas famílias. Estas, por sua vez, geralmente recebem visitas e acompanhamento apenas da instituição.

A discrepância entre as oportunidades de desenvolvimento oferecidas aos meninos e às famílias não se caracteriza como fator de influência para a quebra do vínculo: entretanto, estabelece uma relação pautada pela convivência com o filho que pretende permanecer no abrigo e conformismo com a “oportunidade” que o filho abrigado tem em detrimento dos outros que permanecem vulneráveis.

O processo de retorno à família precisa ser natural, assim como é necessária a quebra do paradigma do abrigamento vinculado à pobreza (SILVA, 2004). Porém, a realidade se manifesta como um alerta sobre a ineficácia das políticas voltadas ao desenvolvimento e autonomia das famílias com crianças e adolescentes em abrigos institucionais, cuja atuação deveria estar fundamentada no princípio da prioridade absoluta. Por este motivo, a estrutura da instituição permanece disponível às famílias em qualquer dia e horário da semana, tanto para visitas quanto para passar o fim de semana ou dias seguidos ao lado dos filhos.

10 Comentários de um dos coordenadores da instituição acerca da morosidade no atendimento em contraste com a necessidade de agilidade nos processos das crianças e adolescentes abrigados, decorrente do acúmulo de violações de direitos.

Outra característica específica da instituição é o acolhimento de crianças e adolescentes com impossibilidade de retorno ao lar. Trata-se de uma condição decorrente de situações familiares que demandam a participação efetiva da rede de proteção, com ênfase aos aparelhos vinculados ao poder público. Neste sentido, muitos retornos foram adiados por consequência da ausência ou ineficácia do Estado na rede de proteção. Nos casos de imprevisibilidade ou impossibilidade de retorno o aporte de recursos do abrigo deve ser aplicado de forma que permita ao adolescente o “estabelecimento e fortalecimento dos vínculos comunitários, o acesso à educação, a qualificação profissional, uma progressiva autonomia, o cuidado consigo mesmo e o cumprimento de suas responsabilidades” (SANTOS, 2008, p. 30).

A construção de projetos de vida e o fortalecimento do protagonismo são outros fatores preponderantes às instituições que se propõem a oferecer estas modalidades de atendimento. Neste sentido, torna-se necessária a inclusão do adolescente em programas de qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, articulação com serviços de acolhida em república e manutenção de programas de apadrinhamento afetivo.

Após o acolhimento, os processos de permanência e mudança dos meninos e adolescentes entre as casas respeitam os critérios de idade e maturidade. A nomenclatura das seis casas remete à ordem em que foram construídas, mas não mantém uma lógica com relação às etapas pelas quais as crianças ou adolescentes passam enquanto estão na instituição. Neste sentido, os meninos com a média de idade entre 8 e 11 anos permanecem acolhidos na 4ª Casa. Os meninos e adolescentes com idade média entre 11 e 13 anos permanecem acolhidos na 2ª Casa e os adolescentes entre 13 e 15 anos, na 1ª Casa. Já os adolescentes entre 15 e 18 anos, em média, permanecem acolhidos na 5ª Casa. A 6ª Casa, também denominada como Casa República, está localizada no bairro Novo Mundo, em Curitiba e acolhe os adolescentes e jovens acima de 16 anos que estejam trabalhando, e ao mesmo tempo, cursando faculdade ou se preparando para o vestibular.

A 1ª Casa é uma construção em madeira localizada no centro do pequeno conjunto de construções e possui 4 quartos e uma sala. Este é um dos espaços mais freqüentados da instituição por ser a primeira casa construída e por se caracterizar como referência de primeira moradia para

vários adolescentes que já se encontram na 5ª Casa. Por sua vez, a 5ª Casa é uma construção em alvenaria que permanece em uma das metades superiores do complexo que integra, no andar térreo, vários espaços comuns, tais como escritório, cinema, rádio comunitária, salas de atendimento, sala de estudos, biblioteca, depósito, academia de ginástica/musculação e sala de TV. No andar superior, em lado contrário aos dormitórios dos adolescentes, encontra-se o laboratório de informática, sala de internet/leitura e o quarto dos voluntários.

Dentro da estrutura, o escritório se configura como um dos espaços com maior frequência de manifestações de conflitos ou busca por mediação. Essa característica se deve à presença da coordenação da instituição que, além de permanecer focada em atividades administrativas e de gestão, por vezes, acumula papéis de mediação e resolução de conflitos cotidianos entre os adolescentes ou entre adolescentes e educadores. Entre as demais áreas comuns destacam-se o consultório médico e odontológico, salão de eventos, sala de serigrafia, sala de costura, granja, campo de futebol de grama e campo de futebol de areia.

3.3 ADOLESCENTES E EDUCADORES SOB A PERSPECTIVA DO CONFLITO NA INSTITUIÇÃO

Considerando que as situações conflitantes se manifestam primeiramente em decorrência da natureza humana (JARES, 2004, p. 30), a instituição, apenas por ser um abrigo, já poderia ser definida como um espaço propenso a conflitos.

A instituição foi concebida pela manifestação das necessidades de pessoas que clamavam por uma alternativa que lhes possibilitasse a saída das ruas. Assim, de forma semelhante às crianças e adolescentes que acolhe, cresceu oprimida por políticas públicas inexistentes ou insuficientemente fundamentadas.

Um conflito, mais próximo, porém não menos estrutural do que o anterior, se formou na comunidade local quando o abrigo ainda era um projeto no papel, pois “antes do início das atividades da instituição, os moradores dessa comunidade ficaram assustados com a vinda desses meninos de rua.

Houve um longo processo de diálogo e encontro com os moradores, para que entendessem melhor a proposta e conhecessem os meninos” (CZAIKOSKI, 2006, p. 41)¹¹.

A superação de pequenos e grandes conflitos entre a comunidade e a instituição aconteceu ao longo dos anos e decorre do convívio e da quebra de paradigmas acerca das crianças e adolescentes de rua, da constante presença de meninos que agora são homens trabalhadores e estudantes universitários, da aproximação das populações locais nas festas e celebrações ou da utilização da estrutura da instituição por parte da própria comunidade.

Este último fator, em especial, representa o que Galtung (2004) define como “transcendência e transformação do conflito”. À medida que a instituição constrói ou amplia um espaço, imediatamente o disponibiliza à comunidade. O uso do consultório médico e odontológico, laboratório de informática, escola de futebol, academia, internet via satélite, cinema e biblioteca, possibilitou o estreitamento dos laços por meio do convívio com os meninos, resultando na mudança gradativa de atitude. A negação por parte da comunidade se transformou em dúvida que posteriormente passou para aceitação e atualmente se traduz em valorização.

Cabe ressaltar que a instituição não é uma unanimidade, pois ainda existem moradores com os mesmos conceitos ou pré-conceitos estabelecidos desde a sua inauguração. Neste sentido, a transcendência do conflito não incorre em mudança de atitude para todas as pessoas, não acontece da mesma forma, não provoca reflexão com intensidade igual e não impede o surgimento de novos conflitos, mesmo com os moradores mais próximos. Entretanto, a transcendência de um conflito maior, quando vinculada ao mesmo assunto e participantes, tende a preparar o “terreno” para superação dos conflitos menores e cotidianos, que naturalmente surgirão.

Decorrente de uma conjuntura econômica e social desfavorável e de fatores complementares como a ausência de critérios para o abrigo, a quantidade de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e rua representam uma demanda constantemente superior à oferta de vagas em abrigos institucionais. Portanto, existe um contingente de crianças e

11 Cartilha publicada pela Fundação Profeta Elias, mantenedora da Chácara com a participação de educadores, meninos e colaboradores.

adolescentes abrigados em decorrência de fatores como pobreza e outro contingente de crianças e adolescentes com necessidades reais de acolhimento que permanece nas ruas por falta de vagas.

Inúmeras são as situações que envolvem os conflitos “institucionais” que interferem no cotidiano de adolescentes e educadores. Por outro lado, se a própria instituição participa de situações de conflito de toda ordem com os adolescentes, este processo é ainda mais grave.

Dentro da realidade dos adolescentes, o primeiro ambiente ou contexto pautado pelo convívio fora da instituição é a escola. O contexto escolar se caracteriza como espaço que possibilita o estabelecimento de novas referências afetivas de grande importância para os adolescentes, instituição e comunidade. Em algumas situações, a interação entre os adolescentes e os professores evolui para relações entre afilhado e madrinha ou afilhado e padrinho. Os benefícios provenientes destes vínculos se estendem à medida que um contingente cada vez maior de professores se sensibiliza e toma consciência da origem e situação dos adolescentes. Estes são os primeiros passos em direção à atuação de mais profissionais atuando como membros da rede que aderiram à causa.

Porém, existem situações em que o ambiente escolar acentua as marcas da exclusão, pois nem todos os professores compreendem e acolhem os adolescentes da instituição da mesma maneira. Os adolescentes, por sua vez, demonstram um maior “jogo de cintura” diante de situações opressoras como as que ocorrem nas salas de aula. Neste sentido, são comuns os relatos dos adolescentes da instituição ou dos próprios professores acerca de discussões e “insubordinações” em aula. Portanto, um dos pressupostos deste estudo considera implicitamente a escola como um dos fatores que originam conflitos mal resolvidos, interferindo nas relações entre os adolescentes e os educadores.

Outro aspecto vinculado ao contexto escolar são as relações entre os adolescentes da instituição com os colegas de escola. As vivências nas ruas e as situações de adaptação em ambientes como instituições de abrigos, apesar de opressoras, também oferecem um aparato de recursos e experiências que diferenciam os adolescentes da instituição de muitos jovens que nasceram e permanecem inseridos nas comunidades rurais.

O choque entre as culturas da cidade e do campo é muitas vezes percebido nas relações de liderança exercidas pelos adolescentes da instituição, no jeito e na “ginga” [malícia, improviso] que os meninos impõem nas relações com as meninas, bem como na sua forma de vestir, falar, gesticular e andar. Este conjunto de fatores, apesar de promover muitas amizades, por diversas vezes origina reações de ciúmes por parte dos meninos e jovens da comunidade. Destes, frequentemente se ouve afirmações como: “Esses caras de fora [se referindo aos adolescentes da instituição], nem bem chegam já acham que podem tomar as meninas da gente!” ou “Quem esses ‘playboyzinhos’ [bem vestidos, arrumados] pensam que são pra chegar e ‘botar banca’ [mostrar presença] ?”.

Neste sentido, uma das formas de transcendência ao conflito está ocorrendo através da inclusão da comunidade na escola de futebol. Muitos jovens, cujas relações estavam abaladas, agora convivem juntos nas aulas de futebol promovidas pela escolinha da instituição. Outros espaços, tais como internet e academia, também promovem esse tipo de integração. Apesar dos benefícios em curto, médio e longo prazo, esta proposta não tem capacidade física de incluir a todos e não resolve totalmente o problema.

Para os adolescentes da instituição, a dificuldade se amplia à medida que, além de viver fora de suas comunidades de origem e longe de suas famílias, necessitam desenvolver um refinado senso de adaptação à cultura das escolas locais, bem como aplicar uma grande quantidade de energia para não se tornar agressor ou agredido. Neste sentido, os conflitos continuarão existindo e demandando soluções.

Outro critério está vinculado ao respeito aos “combinados” que foram estabelecidos pelos meninos em conjunto com os educadores. Para a instituição, esta se constitui como uma das formas mais eficazes no estabelecimento de limites, condicionantes.

Além da comunidade, os adolescentes convivem cotidianamente com educadores, voluntários, colaboradores, estudantes de todos os níveis, grupos de jovens, comunidade, famílias, madrinhas e padrinhos, além do convívio em outros ambientes, como na escola, nas famílias, nos cursos profissionalizantes e nas empresas onde trabalham.

Essa riqueza de convívio amplia as interações, diferenças e incompatibilidades inerentes ao conflito. São inúmeras as formas e níveis de convivência. Alguns adolescentes convivem melhor com as famílias, outros com padrinhos e madrinhas, outros preferem os relacionamentos na escola, porém o elemento com maior presença e, em alguns momentos com maior polêmica, é o educador. D'Aroz confirma o pressuposto de que “na ONG, diariamente acontecem conflitos por motivos diversos no grupo de meninos, momento em que o educador é o mediador e os meninos dependem dele para resolverem os conflitos” (2008, p.158).

O papel do educador social nas instituições de acolhimento se encontra constantemente entre duas posições delicadas. Por um lado, sua participação na vida do adolescente requer atitudes, posturas e decisões muito semelhantes as de um pai ou de uma mãe. Neste sentido “o trabalho desenvolvido pelos educadores é diário e persistente, uma vez que o menino ao chegar [no abrigo], traz consigo uma carga emocional muito grande por consequência de fatores estressores vivenciados na família” (D'AROZ, 2008, p. 158).

Em outros momentos seu papel se aproxima à missão de um professor. Para Milani (2004, p. 33), o papel do educador está além da mera transmissão de conhecimentos e se concretiza em um desafio maior, vinculado à educação do “ser humano em sua integralidade, desenvolvendo suas múltiplas dimensões e potencialidades”.

De uma forma ou de outra, a função do educador, na maioria das vezes se caracteriza como a principal e mais próxima referência para o adolescente acolhido nos abrigos institucionais. Romans (2003, p. 128) considera que “o exercício da profissão do educador social se baseia na orientação, na melhoria, no enriquecimento e nas contribuições dos processos educativos para os demais”.

Essa condição pode trazer consigo benefícios de toda ordem, no que se refere ao desenvolvimento humano. Contudo, inclui também demandas não apenas por conhecimentos inerentes a metodologias, conteúdos e técnicas, mas principalmente pela capacidade de empatia, escuta e resposta em sua relação profissional (ROMANS, 2003).

Esta capacidade é valorizada por Freire (1996, p. 112) quando afirma que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu

discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*". Para Curle (1977, p. 89) o amadurecimento tanto do educador quanto do educando acontece somente por meio de "um diálogo em vez de um monólogo no processo educativo". Esse diálogo intermediado pela escuta paciente e crítica é também o caminho apontado por Galtung (2006, p. 65) para se "penetrar mais profundamente nos conflitos". Dessa forma, "até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta [...]" (FREIRE, 1996, p.113).

Entretanto, para estabelecer este nível de relação é necessário "enxergar o educando como um indivíduo que tem experiências, medos, valores, conhecimentos e adotar uma postura de aceitação e respeito" (MAXIMÍRIA, 2003, p. 71) e requer do educador o aprendizado de uma escuta ativa que envolve a atenção e interesse no que o outro pretende comunicar "em suas palavras, olhar, expressões faciais, tom de voz, gestos, postura corporal, respiração, nas entrelinhas e nos silêncios – com sincero desejo de compreendê-lo" (MILANI, 2004, p. 34).

Estes e muitos outros requisitos apontados pelos autores como necessários ao trabalho do educador nem sempre estão acessíveis ao profissional de *"carne e osso"*. As múltiplas e imprevisíveis variáveis de uma relação, associadas à insegurança do profissional, ausência de formação continuada ou especializada e, por vezes, altos níveis de estresse com baixos níveis de motivação, constituem-se cotidianamente armadilhas que podem comprometer as resoluções criativas de conflitos.

Portanto, os momentos que se caracterizam como ponto de encontro entre a fragilidade do educador e os questionamentos, dúvidas, revoltas e angústias do adolescente se configuram como situações não apenas potenciais ao conflito, como também propensas a resoluções por meio do debate. Considerado como uma luta ou "embate" com armas verbais e não físicas, o debate é algo que ocorre com grande frequência na relação entre adultos e adolescentes e, quase sempre, termina em discussão.

No debate, a resolução do conflito não acontece, pois se observa apenas a "vitória" que é atribuída aquele que apresentar o maior número de argumentos ou "pegar o outro em maior número de contradições" (GALTUNG, 2006, p. 54). Zaguri (2004, p. 26) confirma o alto preço pago pelo educador ao

assumir situações como o debate, pois “se anteriormente [na infância] tudo o que lhes era dito – principalmente pelos pais e professores – era aceito como verdade absoluta, agora [na adolescência] não é mais”.

Com base nas expectativas que se constroem acerca das propostas de uma Educação para Paz, objetivando uma EC, Jares afirma:

A crescente demanda por uma formação em resolução de conflitos que vem ocorrendo nos últimos anos, tem um aspecto positivo mas também pode ocultar um duplo desvio. De um lado crer que a resolução de conflitos seja apenas uma técnica que se aprende e se aplica em qualquer contexto ou situação; de outro, acreditar que é uma receita mágica que nos salvará de todo conflito ou nos fornecerá todas as chaves para poder resolvê-lo satisfatoriamente (2007, p. 172).

Portanto, ao educador não caberá resolver todos os conflitos da mesma forma, tão pouco apresentar sempre resoluções criativas e com desfechos agradáveis a todos.

Contudo, cabe ao educador a constante busca para aprimorar a sua interação com o adolescente, acolhendo primeiramente um elemento presente em toda relação educativa: o afeto. O ponto de encontro entre as fragilidades do educador e as demandas do adolescente representa o momento em que a dimensão afetiva se torna fundamental. Em crítica ao processo dicotômico que posicionou racionalidade e afetividade em lados opostos, Jares (2007, p. 174) alerta para a importância das instituições focarem seus esforços em “educar os sentimentos e as formas de nossas causas relacionais, a partir do conflito potencial entre racionalidade e afetividade”.

Em consonância com Jares, Freire (1996, p. 141) proclama: “Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade*”. Ainda para o autor, a afetividade não tem custo e a abertura ao querer bem se traduz na maneira pela qual o educador sela um compromisso verdadeiro com seus educandos.

Por fim, cabe ao educador “a disponibilidade interna” e “atitudes - na maioria das vezes, simples e sutis – que aos poucos possibilitam o nascer da confiança, do respeito, do diálogo e da parceria” (MILANI, 2004, p. 34) associados ao estabelecimento de limites “claros, objetivos, lógicos, justos e coerentes” por meio de combinados com o adolescente (2004, p. 35).

A atitude de doação e empatia por parte do educador se faz necessária em decorrência de outros conflitos que ocorrem em ambientes externos à instituição e interferem na estabilidade das relações e na própria permanência do adolescente na instituição.

Mesmo diante do conjunto de qualidades requisitadas à profissão e das fragilidades políticas, sociais e estruturais que envolvem os abrigos institucionais enquanto contexto, os educadores ainda permanecerão como protagonistas das situações de conflitos que envolvem as demandas dos “seus” adolescentes. É por esse motivo que se torna necessária a EC como elemento central de uma EP em suas dimensões afetiva, política e ambiental (JARES, 1983).

4 CONFLITOS

Muitos são os autores (LEWIN, 1965, 1971; JARES, 2002, 2004; VINHA, 2003, 2004; MAYA, 2005; DELVAL, 2006) que tratam da temática dos conflitos, com base em teorias e princípios filosóficos divergentes, classificando e avaliando sua estrutura de funcionamento, causas, efeitos, formas de resolução e aplicabilidade no cotidiano.

Na área da administração foram desenvolvidos estudos sobre os conflitos organizacionais, cujos aspectos estão focados nas relações interpessoais dentro e fora da empresa, na busca por resultados, produtividade ou nas avaliações de desempenho.

No campo da Sociologia, a teoria do conflito se dedicou ao problema das origens e equilíbrio das sociedades, constituição e funcionamento de grupos sociais, equilíbrio de forças macro e micro econômicas e suas interferências na organização de formas mais complexas de vida social. Sua teoria “emprestou” conceitos importantes para outras linhas de pensamento. No Direito, estudos se dedicam a entender os conflitos sob o ponto de vista jurídico da mediação de situações de divergências, além da conciliações de pequenas causas e processos, como alternativa ao sistema judicial tradicional.

Na área da Educação e Psicologia, pesquisadores (LEWIN, 1965a, 1965b, 1971; DEL VAL, 2006) debruçaram-se sobre os conflitos e suas implicações, alguns de forma específica e outros de forma semelhante e complementar à concepção da Educação para o Conflito (JARES, 2002). Alguns autores trabalharam a teoria dos conflitos e a sua interferência no campo psicológico (LEWIN, 1965a, 1965b, 1971), outros se dedicam ao “desenvolvimento dos níveis de negociação interpessoal” e a “classificando conforme as atitudes perante os conflitos” (VINHA, 2003, 2004).

No presente estudo, o referencial teórico estará alicerçado na Educação para o Conflito, como elemento central da Educação para a Paz (JARES, 2002; MILANI, 2004).

Com base neste referencial, pretende-se estabelecer uma *definição* por meio de aspectos vinculados a sua *evolução, estrutura e funcionamento*,

ambos sob a perspectiva da Educação para o Conflito (EC) como elemento central da Educação para a Paz (EP) (JARES, 2002, 2004, 2005, 2007).

De maneira simultânea, os conflitos serão estudados mediante sua classificação e abrangência social, avaliação de fatores, níveis de resolução e possíveis conseqüências (GALTUNG, 1996, 2006), de forma a possibilitar propostas de resoluções criativas baseadas em pactos e combinados (MILANI, 2004; JARES, 2004) pautados pelos referenciais da Cultura da Paz. O estudo também buscará referências pontuais em aspectos educativos, sistêmicos, afetivos, conflitivos e pedagógicos. (FREIRE, 1989, 1993, 2003; GRACIANI, 1999).

4.1 CONFLITO: EVOLUÇÃO DO CONCEITO

Na área da educação, as diferenças entre o conceito negativo e positivo do conflito se caracterizam como assunto polêmico e ainda não conhecido pela maioria das pessoas. Jares (2002) confirma a tese de que, na sociedade atual, a concepção dominante de conflito ainda está vinculada a situações e sinônimos como desavença, disfunções, patologias, desgraça, entre outros.

De acordo com o autor é possível notar que o conceito de paz mais comum é aquele relacionado à *pax romana*, ou seja, como a simples ausência de conflitos bélicos e ainda a ausência de todo e qualquer conflito. Com o início das pesquisas em EP, o conceito adquire um novo significado e passa a ser a antítese da violência.

Por trás desta concepção negativa, está incutida a ideia do conflito como algo a ser evitado, combatido ou até mesmo eliminado. No cotidiano das organizações e grupos sociais, esses conceitos são convertidos em ações e afetam as estruturas de relacionamento entre todos os seus participantes.

Uma constatação surpreendente foi o uso do termo conflito em seu sentido tradicional, em textos publicados pela Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO), uma das instituições com maior influência na divulgação da EP.

O relatório “Marco Estratégico da UNESCO para o Brasil” destaca que entre os desafios para melhoria das condições da infância e juventude

“encontram-se [...] a redução da vulnerabilidade ambiental, [redução] dos conflitos sociais e da violência, a redução da pobreza, da miséria e da exclusão [...]” (UNESCO, 2006, p. 9).

Quando se refere às mudanças de comportamento para a sustentabilidade, a Unesco (2006, p. 20) confirma a necessidade de tratar os “problemas tais como pobreza, consumo predatório, degradação ambiental, deterioração urbana, saúde, conflitos e violação dos direitos humanos, que hoje ameaçam nosso futuro”.

Contudo, o mesmo documento reconduz o termo a um contexto não pejorativo, quando recomenda:

Que os valores de uma cultura da paz serão disseminados na sociedade brasileira, pelo apoio a projetos-piloto que visem o fortalecimento da cidadania. Linhas de ação: incentivar e apoiar o desenvolvimento de conteúdos pedagógicos para atividades destinadas ao ensino da cultura de paz, da não-violência e da resolução de conflitos (UNESCO, 2006, p. 40).

Estas sutis diferenças entre os conceitos indicam o emprego de diferentes paradigmas em um mesmo texto, versando sobre um único tema. Tal aspecto, porém, não teria relevância ou seria objeto de observação, se por trás de definições aparentemente ingênuas não estivessem paradigmas que orientam a condução de valores humanos e éticos.

4.1.1 Visão Tecnocrática-Positivista do Conflito

O paradigma tradicional continua em vigor e permanece sustentando a situação de indiferença ou fuga do conflito (JARES, 1997). Para o autor, este não seria apenas um fato casual, pois apresenta uma forte ligação com a ideologia tecnocrática-positivista. Não é por acaso que o ponto de vista da escola e de outras estruturas da vida social, já nos primeiros anos de vida, mostra o conflito associado a uma leitura predominantemente negativa, associando-o a algo não-desejável, patológico ou anômalo. Enfim, são concepções e pontos de vista que propõem a padronização e mecanização de comportamentos viáveis e necessários a manutenção de uma ordem social.

Nesta perspectiva, o conflito representa uma “disfunção que traz consigo diferenças e divergências” (JARES, 2007, p.35) ou “algo negativo, no deseable [...] en consecuencia como una situación que es necesario corregir y sobre todo evitar” (JARES, 1995, p. 133).

O poder de penetração e capilaridade dessas “*posiciones, que son las dominantes*” se deve ao fato de que nesta perspectiva encontra-se a maior parte das teorias que tratam da organização escolar, como as teorias funcionalistas ou de sistemas. O conflito é geralmente descrito, desde a infância e adolescência, como um desacordo, um desvio de tarefa, uma reação emocional que prejudica todo o funcionamento das instituições. A orientação é para que as mesmas tomem providências de forma que situações conflituosas não ocorram.

Se resalta que hay que remediar o dirigir el conflicto, tratándolo como si fuese una enfermedad que invade y corroe el cuerpo de la organización. En algunas versiones de la teoría de la dirección, donde las motivaciones y psicologías individuales empiezan a ser apuntadas, cualquier manifestación de conflicto o contestación es tomada como indicador de desajustes o insatisfacciones personales (BALL apud JARES, 1997, p. 4).

O conflito também é visto como um inimigo da eficácia e quando aparecem menções de como resolvê-lo é sob a perspectiva de controlar e manter o *status quo*. Este controle significa a manutenção da hierarquia e traz uma visão influenciada pela administração empresarial “entendida de esta forma la relación entre el conflicto y la organización escolar, el papel de «la administración equivale a un control efectivo, en el sentido técnico y de gestión” (ENGLAND apud JARES, 1997, p. 5). O controle dos conflitos é apontado como uma das principais tarefas dos gestores das escolas.

As situações conflitantes também estão vinculadas à relação entre teoria e prática. Os teóricos dessa linha acreditam que a precaução dessas situações está ligada ao planejamento. “El conflicto, por lo tanto, siempre será un problema teórico en el que habrá que tomar las medidas correctoras para resolver «la disfunción» que los prácticos deberán ejecutar” (JARES, 1997, p. 5).

Nessa linha de pensamento também predomina a crença na racionalidade e na neutralidade para que os problemas se resolva de forma

técnica: "lo que se traduce en la no aceptación del conflicto, ya que, si se produce, siempre será debido a una cuestión técnica, y la respuesta habría de darse en ese mismo plano" (JARES, 1997, p. 6).

Para o autor, esta negação do conflito como prática cotidiana e a utilização do "consenso" para mascarar-lo, pressupõe a tomada de decisões na mão de poucas pessoas e uma consequente despolitização da instituição e de seus membros.

4.1.2 Outras Linhas

O conflito enquanto conceito foi objeto de estudo de várias correntes teóricas e filosóficas ao longo dos séculos e sua trajetória histórica não será alvo de discussão. Contudo é importante ressaltar alguns dos nomes e teorias que se dedicam a entendê-lo com base em outras linhas de pensamentos diferentes da EP.

A primeira delas, intitulada como "conflitologia", se define como "a ciência do conflito" e como "o compêndio de conhecimentos e técnicas para atender os conflitos e procurar sua solução pacífica e positiva" (VINYAMATA, 2005, p. 24). Entretanto, a conflitologia apresenta fragilidades conceituais que lhe identificam próxima ao paradigma tradicional positivista.

Um de seus principais autores declara que a conflitologia "procura ensinar a viver quando a maneira como vivemos é causa, justamente, de guerra, de conflito e de crise" (VINYAMATA, 2005, p. 28). Trata-se, portanto, da ciência focada no termo que o próprio autor coloca como sinônimo de guerra e crise. As evidências que confirmam a visão de conflito também associada a doença e negatividade surgem em afirmações como: "no regulamento de organização e funcionamento da escola deve constar a mediação como procedimento de tratamento de conflitos" (MAYA, 2005, p. 81) ou "[...] confronto entre iguais (uma parte do conflito)" (2005, p. 85).

Porém, a concepção tradicional do conflito fica mais evidente, quando associada à palavra "agressão":

Os atos de agressão, os conflitos, são gerados menos por uma qualidade moral original inerente a certos indivíduos do que certas

condições e circunstâncias que contribuem para estimular e desenvolver determinadas atitudes e comportamentos, fundamentados, isso sim, em algumas capacidades e instintos [...] (VINYAMATA, 2005, p.27).

Em síntese, com base nestas e em outras evidências é possível inferir que de fato, a conflitolgia se configura como a “ciência da guerra, do conflito e da crise”.

Com propriedade efetivamente científica, embora influenciada por princípios filosóficos diferentes da EP, a Teoria do Campo desenvolvida por Kurt Lewin aponta para um sentido de conflito muito próximo ao empregado pelo estudo. Para Lewin (1971, p. 292) o conflito é como “uma situação na qual as forças que atuam sobre a pessoa são opostas em direção e de intensidade igual”.

Os princípios da matemática e da física empregados por Kurt Lewin fundamentam graficamente os conflitos, bem como os campos psicológicos nos quais estão inseridos. Para o autor “a pessoa vacila ao redor do ponto de equilíbrio até que uma dessas forças se torne dominante como resultado das mudanças de circunstâncias ou de uma decisão” (LEWIN, 1971, p. 296).

É importante salientar que, ao contrário do que representa a conflitolgia, o pensamento de Lewin já contribuiu para o desenvolvimento de muitas pesquisas sobre os fenômenos que ocorrem no campo psicológico. Sua concepção serve como referência para enfatizar que o objetivo deste capítulo não é diferenciar os conceitos entre certos e errados, mas apenas apresentar as nuances entre concepções passíveis de maior ou menor concordância diante das conseqüências inerentes ao seu uso.

Definir adequadamente o seu referencial teórico e diferencia-lo minimamente dos demais trata-se de um posicionamento no qual “enfrentar o desacordo não equivale a um processo auto-destrutivo” (PALLARES *apud* JARES, 2002, p. 90). Por esse motivo, a discordância entre as concepções de conflito não qualifica um referencial teórico em detrimento de outro, porém fundamenta a escolha por parte do pesquisador.

4.2 CONFLITO SOB O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A partir deste ponto é importante evidenciar que a falta de posicionamento também produz consequências tanto para os que trabalham nas linhas de frente do atendimento quanto para os seus atendidos. Uma pesquisa realizada nas escolas públicas de São Paulo aponta:

Apesar de os conflitos fazerem parte do cotidiano da escola, encontra-se, em geral, um despreparo do professor [...] talvez, por conceberem os conflitos como negativos e se sentirem inseguros sobre quais seriam as melhores atitudes para lidar com tais situações [de conflito] os educadores procuram resolvê-las o mais rápido possível ou evitá-las a qualquer custo [...] (VINHA, 2003, p. 159).

Compartilhando dessa perspectiva, Jares (2002) alerta para a necessidade de uma interpretação do conflito não apenas como um componente de nossa existência, da realidade ou de fatos cotidianos das pessoas ou organizações. É fundamental, antes de tudo, considerá-lo como um valor, cuja característica é também defendida por Escudero:

O conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir de base para a crítica pedagógica e, naturalmente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras (ESCUDERO *apud* JARES, 2002 p.133).

Portanto, o conflito deve ser concebido como circunstancial, mas também como fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Neste sentido pode se considerar como um processo “natural, necessário e potencialmente positivo” (JARES, 2002, p. 134, 2002b, 2007). Segundo Freire (1996, p. 108), é importante considerar o conflito como um valor que pode desencadear debates e gerar uma educação libertadora para “viver em plenitude uma relação tensa, contraditória e não-mecânica”.

Este é o contexto no qual o termo efetivamente se polariza e passa a ser concebido de forma positiva, isto é, como “um processo natural e necessário em toda a sociedade humana [...] uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo e essencial nas relações humanas” (ARENAL *apud* JARES, 2002, p. 134).

Portanto, se “o conflito não é mau em si, embora as pessoas possam responder a ele de forma negativa” (JARES, 2002, p. 136), qual a concepção que mais se adequaria para defini-lo?

Os princípios filosófico-ideológicos da não-violência, da teoria crítica da educação e da pesquisa para a paz (PP) formam a base de um modelo “crítico-conceitual-nãoviolento” que assume o conflito como natural, necessário e potencialmente positivo e definido pela maioria dos autores como “sinônimo de *incompatibilidade* entre pessoas ou entre grupos” (CURLE, 1978; GALTUNG, 1987, 1996, 1998 *apud* JARES, 2002, p. 135).

A este conceito germinal agregam-se concepções como a de Galtung (2006, p. 18) que o considera o conflito uma “contradição entre objetivos”, ou Jares (2002, p. 135), que o define como “um tipo de situação na qual as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes”.

Dentre todas as construções e derivações de conceitos, a definição que melhor atende as demandas deste estudo é estabelecida pelo próprio Jares que atualizou o conceito ao afirmar que conflito é “um processo de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, mediante o qual se afirmam ou percebem interesses, valores e aspirações contrárias” (JARES, 2004, p. 30).

De acordo com Jares (2007, p. 36), o conflito é “um processo natural e intrínseco à vida e que, se focado de modo positivo, pode se tornar um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo”. Ele é considerado uma importante força motriz para a mudança social.

Ao contrário das perspectivas anteriores, aqui as situações conflitantes são os agentes principais da transformação das estruturas pautadas pela incompatibilidade. É essa incompatibilidade que se caracteriza como a motivação necessária para entender o que pensa e o que pretende a outra ou as outras pessoas em relação aos nossos desejos, metas e anseios humanos, pois:

Consideramos o conflito natural e inevitável à existência humana e lhe conferimos uma característica realmente contrária à concepção tradicional: sua necessidade. Com efeito, o conflito não é apenas uma realidade e um fato mais ou menos cotidiano, mas é necessário enfrentá-lo também como um valor [...] (JARES, 2007, p.170).

Conforme Delval (2006, p. 48), trata-se de um processo irreversível, pois "não podemos desconsiderar, conquanto às vezes pretendamos fazê-lo, os constantes conflitos que se verificam no interior da instituição. Os conflitos representam um elemento consubstancial e inevitável da vida social". O autor acredita que a convivência entre duas pessoas pressupõe a existência de situações conflituosas e elas não devem ser negadas "porque estão aí e são inevitáveis, acontecem como que com a força da gravidade, que não podemos suprimir ainda que quiséssemos" (p. 49).

Todavia, considerar a inevitabilidade dos conflitos e assumi-los como humanos não implica em uma mudança de paradigma equivalente à proposta da EP. É necessário transpor as barreiras da neutralidade e atuar diante dos conflitos como se fossem oportunidades para o desenvolvimento humano. Galtung aprofunda o fator positivo do conflito quando destaca a idéia básica de Gandhi, que o considera com a missão unir as partes ao invés de separá-las, precisamente porque têm sua incompatibilidade em comum[...]. É por esta incompatibilidade que as duas partes deveriam unir-se para chegar juntas a uma solução (GALTUNG *apud* JARES, 2007, p.28).

Jares (2002b) confirma as influências de Gandhi e Galtung desde o surgimento das teorias não-violentas do conflito principalmente pelas idéias da positividade. A oposição destes autores à associação do conflito com os sentimentos de ódio ou destruição está fundamentada em uma polarização, pois "por el contrario, el elemento central en la aproximación gandhiana al conflicto reside en el hecho de ser considerado como 'un don, una gran ocasión, potencialmente un beneficio para todos" (GALTUNG *apud* JARES, 2002b, p.82)

Quando encaradas de forma positiva, as situações conflituosas se transformam em elemento essencial no desenvolvimento de organizações autônomas. Com o desenvolvimento de estratégias de resolução não-violenta de conflitos, chega-se em uma prática de tomada de decisões democráticas, com a participação de todos os agentes.

Por ello, desde este paradigma, no sólo se admite sino que también se favorece el afrontamiento de determinados conflictos desde una perspectiva democrática y no violenta, lo que podemos denominar la

utilización didáctica del conflicto, que suponga el cuestionamiento del propio funcionamiento de la institución escolar, y, con ello, la correlación de fuerzas que en la misma existen (JARES, 1997, p. 8)

Entretanto, como esclarece Delval (2006), os educadores não estão preparados para encarar os conflitos desta forma e partilhar dos benefícios que esta perspectiva pode trazer. Nem tão pouco as instituições que formam educadores o fazem. "O que acontece é que nós, professores, temos medo dos conflitos, procuramos abafá-los, silenciá-los, e agimos de maneira autoritária, tentando impedir sua manifestação, em vez de tentar resolvê-los" (p. 49).

Aprender a lidar com os conflitos é prática rara na preparação de professores, mas fundamental para que possam formar seus alunos como cidadãos. Quando se trabalha diretamente sobre os conflitos, os alunos acabam se mostrando bastante razoáveis e propondo soluções que, além de realistas, têm a virtude de ser produto de sua própria reflexão, contribuindo para sua capacidade de negociação (DELVAL, 2006, p. 51).

Jares (2002b, p.81) afirma que a falta de preparo dos educadores e das instituições que os formam se deve à herança da perspectiva técnico-positivista em que a realidade do conflito é rechaçada. Mesmo com os educadores encontrando situações conflituosas diariamente, eles não estão e não são preparados para confrontá-las. Para ele, o ponto de partida da formação dos educadores deveria ser o conflito.

Este é um dos pilares que fundamentam a EC, dentro do aporte teórico da Educação para Paz. Em pesquisa realizada pelo referido autor com professores espanhóis, a maioria (84 a 86%) possuía uma percepção negativa "que, como hemos comprobado tanto en éste como en otros trabajos similares anteriores, es tan predominante por la confusión que se establece al relacionar conflicto con violencia e indisciplina" (JARES, 2006, p. 473).

Delval acredita que se o educador souber utilizar a situação conflituosa de maneira a fazer os estudantes refletirem, vai ajudar a construir a cidadania, "porque os alunos têm de aprender, ao longo de sua relação com os outros na escola, a conviver com seus colegas e a resolver os conflitos mediante a negociação e não mediante a autoridade ou a violência" (2006, p. 50).

Galtung (1996) aprofunda o conceito de conflito e o define como resultando da somatória de três fatores: atitudes/suposições, comportamento e contradição, compondo hipoteticamente os vértices de um triângulo.

A partir de atitudes com agressões, a tendência é que a outra parte envolvida no conflito também responda com agressões em nível gradativamente maior, renovando um círculo de forças que promovem as resoluções com recursos violentos. Neste sentido, o triângulo se torna um espiral no qual as partes só finalizam o conflito após o “desabamento” da relação (GALTUNG, 1996).

É procedente esclarecer que agressividade não é sinônimo de agressão. A primeira “está associada à capacidade de afirmação” (JARES, 2004, p.124) e pode ser considerada como aspecto positivo e tão inerente à condição humana quanto o conflito. Já a segunda está diretamente vinculada à violência como uma de suas formas de manifestação. “Segundo Galtung, existe violência quando os seres humanos estão afetados de tal forma que suas realizações afetivas, corporais e mentais estão abaixo de suas realizações potenciais” (JARES, 2007, p.31).

Jares afirma que ainda há uma confusão entre conflito e violência e agressividade e violência. “[...] uma coisa é a agressão ou diferentes formas de violência, outra, diversa, é a agressividade ou combatividade. ‘O primeiro termo designa um ato efetivo, o segundo refere-se a uma tendência ou disposição’” (VAN RILLAER apud JARES, 2007, p.173). Para o autor, a agressividade faz parte da conduta humana e não é sinônimo de violência. Jares (2002b) acredita que esta confusão está relacionada com uma suposta natureza violenta do ser humano.

Outro aspecto importante é o equívoco pelo qual “associa-se erroneamente a violência ao conflito, como se entre eles existisse uma relação de estímulo-resposta” (JARES, 2004, p.132). A Organização das Nações Unidas (ONU) em análise sobre os direitos humanos no Brasil e as causas de morte entre os jovens, afirma que “uma proporção significativa dessas mortes tem como causa conflitos e confrontos interpessoais, não estando associada a outras formas de criminalidade” (ONU, 2005, p. 5).

Primeiramente, o relatório assume uma concepção tradicional quando associa “morte” aos “conflitos”, “confrontos interpessoais” e “outras formas de criminalidade”, situando todos no mesmo patamar.

Porém, a afirmação de que “mortes” são “causadas” pelos “conflitos” revela um equívoco maior, pois confunde a natureza do conflito com seus possíveis resultados. Neste caso, a morte é uma das possíveis manifestações ou respostas ao conflito e, portanto, não faz parte da sua natureza. Isto significa que nem todo o conflito resultará em morte, de forma que não se pode atribuir-lhe uma relação de causa-efeito.

Em síntese, as mortes não foram causadas pelos conflitos, mas foram causadas por uma ou mais tentativas de resolução mal sucedidas. Esse mesmo exemplo pode ser utilizado de forma análoga para dentro da instituição na medida em que os educadores associam ou atribuem constantemente as violências físicas e verbais aos conflitos.

4.3 EDUCAÇÃO PARA A PAZ E EDUCAÇÃO PARA O CONFLITO

O contexto de violação de direitos no qual sobrevivem muitas crianças e adolescentes direciona a paz como elemento e valor intimamente vinculado ao conceito de direitos humanos. Contudo, dentro deste aporte teórico a paz refere-se ao “sentido de dignidade, da dignidade humana, que é mais que qualquer formulação jurídica ou política é uma condição inerente a todo o ser humano sem nenhum tipo de limitações, sejam econômicas, físicas, culturais, raciais, sexuais, etc” (JARES, 2002, p. 21).

Um dos pressupostos subjacentes a este estudo posiciona o pesquisador diante dos abrigos institucionais e das ruas como alguém que percebe os elementos *paz* e *conflito* como valores vivenciados com base em significados opostos entre si e divergentes aos fundamentos da EP.

Para Galtung (2003, p.2) a paz é uma relação positiva entre as partes, uma união e uma comunhão e entre as principais condições estão “o respeito mútuo, dignidade, igualdade, reciprocidade – tudo isso nas três áreas: espírito, mente e corpo; cultura, política e economia”.

Tanto nas ruas quanto nos abrigos é comum perceber o significado de paz como ausência de agressividade, falta de impulsividade e alienação na busca por direitos; enfim, a paz é vista como sinônimo de *passividade* diante de algumas situações e violações aparentemente intransponíveis. Por outro lado, e não menos preocupante, o conflito tende a ser encarado como luta, briga e busca por direitos a todo custo, diante da impossibilidade do seu exercício enquanto cidadão.

Esses lados de uma “mesma moeda” representam a necessidade não apenas de uma quebra de paradigma no âmbito acadêmico e teórico, mas de mudanças efetivas nas populações que sofrem as conseqüências e influências dessa forma de pensar e agir.

Portanto, para unir os dois lados desta moeda surge a EP, caracterizada neste estudo como:

Um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito) que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 2007, p.44).

Esta proposta, segundo o autor, tem um amplo legado histórico que pode ser dividido em quatro fases. O primeiro é a Escola Nova, o segundo a colaboração da UNESCO, o terceiro as pesquisas para a paz e o último a não-violência. A Escola Nova vem do início do século XX e tem como característica a crítica às práticas pedagógicas tradicionais e a influência dos danos da Primeira Guerra Mundial. No caso da UNESCO, também a forte influência dos prejuízos causados pela Segunda Guerra Mundial e da concepção dos direitos humanos.

A pesquisa para a paz surgiu na década de sessenta com enfoque interdisciplinar e ênfase na participação dos alunos, sendo esta condicionada à ação sem violência e à firmeza na verdade.

Educar para a paz pressupõe a educação a partir de - e para - determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito [...], pois não

há educação para a paz se não houver ação prática (JARES, 2007, p.45).

Neste momento a educação para paz converge com o pensamento de Freire (1996). Para o educador brasileiro não é possível pensar a educação longe da ética, sendo isso considerado uma "transgressão". "Educar é substantivamente formar" (p. 33). Assim, o educador deve ter coerência no que ensina porque "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo" (p.34).

A prática destes valores exige um aprimoramento profissional e implica em muitos desafios ao longo do processo educativo. Portanto, entender e avaliar os educadores como sujeitos em constante desenvolvimento são atribuições inerentes aos coordenadores e diretorias das instituições. Planejar e preparar, em longo prazo, a atuação dos educadores com base nos princípios da EP é o primeiro passo em direção a uma Educação para o Conflito (EC).

Jares aborda esta questão quando afirma a necessidade da EP como processo perene:

Educar para a paz é um processo contínuo e permanente. Com isso, queremos dizer que se trata de algo mais do que preparar um 'trabalho sobre paz' ou celebrar efemérides [...] como todo processo educacional, exige uma atenção constante tanto das administrações educacionais quanto do professorado, dos projetos pedagógicos da escola ou parâmetros curriculares às programações de sala de aula (JARES, 2007, p.45).

Concomitantemente ao pensamento de Jares, Delval (2006) afirma que o educador precisa auxiliar o adolescente a desenvolver sua capacidade de se situar na perspectiva do outro. É preciso que se aprenda a olhar com empatia, mesmo discordando do outro. Esse exercício, porém, nem sempre se aplica em um curto espaço de tempo, pois o desafio aos adolescentes abrigados é substancialmente maior a medida que a sua realidade e passado estão permeados de olhares de incompreensão, preconceito e violência.

Quebrar esse ciclo é parte da tarefa inerente à quebra do paradigma tradicional. Para isso é necessário entender o conflito como "componente essencial das relações intersubjetivas" (DELVAL, 2006, p. 160) e resolvê-lo de

forma criativa e não violenta. Para o autor, esse processo é complexo, porém, salutar, pois "a capacidade de negociar requer a habilidade de colocar-se na perspectiva do outro, tentando entender suas razões, a fim de chegar a esse compromisso. Trata-se de algo difícil, que supõe um importante desenvolvimento cognitivo" (DELVAL, 2006, p. 51).

Tal dificuldade se traduz, para a instituição, como a oportunidade de estabelecer pequenos desafios cotidianos aos educadores e adolescentes de forma que os conflitos também possam contribuir ao desenvolvimento intelectual à medida que são trabalhados e resolvidos. Nesta direção, Jares (2006) afirma que a EP tem o objetivo de formar indivíduos política e moralmente ativos, conscientes de seus objetivos e obrigações, comprometidos com a defesa da democracia e dos direitos humanos, sensíveis e solidários com a realidade social.

Contudo, essas metas se tornam audaciosas em ambientes onde vigora o paradigma tradicional de resolução de conflitos. É importante considerar que além da quebra do paradigma, a instituição precisará incluir educadores e adolescentes em um processo efetivo de protagonismo e preparar um ambiente que possibilite:

1. vivir los derechos humanos, 2. conexión con la vida real del centro y del entorno, 3. necesidad de educar desde y para la acción, 4. presentar la realidad desde una perspectiva susceptible de transformación, por fim 5. coherencia entre los fines y los medios a emplear (JARES, 2006, p.104-106).

Estas são algumas das possíveis etapas que configuram a transição de um paradigma tradicional para um paradigma onde vigore os princípios da EP. Da mesma forma que a paz é importante para EP, o conflito é visto como um valor e considerado como um dos elementos centrais da mesma, constituindo a base de uma outra proposta mais específica: a Educação para o Conflito (EC).

Olhar e atuar diante do conflito de forma diferenciada se traduz como uma das principais demandas inerentes à relação educador-adolescente. Por se tratar de um "pólo" produtor de conflitos, a instituição possui a melhor e mais eficaz matéria-prima para promover a EP, que é o próprio conflito.

Jares (2007, p.38) confirma essa potencialidade quando declara que "não podemos deixar de sublinhar o papel do conflito nesse modelo crítico da

EP até o ponto de considerá-lo como sua especificidade mais significativa". Essa especificidade decorre da inevitabilidade, pois o conflito, na concepção tradicional, não é somente indesejado como também ignorado ou evitado. Este processo, dentro do paradigma da EP, é considerado como necessário e saudável

Para Galtung (1996, p. 70) esta é uma das principais questões: "What could serve better as a force motrice for any actor, individual or collective, than a problem demanding to be solved?", a qual se traduz como uma provocação para a mudança de foco em relação ao conceito tradicional.

Na instituição e para os educadores, essa provocação se converte em um convite sob medida, pois os meninos e adolescentes acolhidos vivenciaram muitas situações permeadas por conflitos. São pessoas íntimas do conflito e sedentas por afeto e diálogo. Para isso é necessário construir um ambiente propício para uma educação voltada à convivência, conforme a afirmação a seguir.

Como já vimos, um dos conceitos fundadores e centrais da EP é o conflito. A partir dessa perspectiva, analisamos e formulamos nossas propostas de educação para a convivência, uma vez que não há convivência sem conflito e que, longe de negá-lo, o pressupomos como uma de suas características (JARES, 2007, p.54).

Sob uma perspectiva cognitivista, Delval afirma que é preciso aprender que quando ocorre um conflito, nenhuma das partes tem a completa razão. Por isso, apesar da falta de preparo dos educadores, não é indicado que estes se esquivem das incompatibilidades, mas que abordem os conflitos diretamente, como elementos centrais da EP "até fazer com que nossos educandos tomem consciência deles, reflitam e proponham soluções por conta própria" (DELVAL, 2006, p. 51).

O referido autor ainda ressalta a resolução de conflitos como uma oportunidade ao apresentá-los como substanciais à vida social, cuja resolução permite aos educandos caminhar em direção à cidadania. "[...] nós, professores, deveríamos dispensar maior atenção a esses conflitos que estão aí, sem tentar ocultá-los, e sim, ao contrário, explicitando-os, transformando-os em reflexão [...]" (p. 50).

Apesar de toda a potencialidade do conflito para o desenvolvimento humano, a idéia de EC como componente de uma EP é considerada contraditória para muitas pessoas que pensam com base em outros paradigmas. Promover o entendimento do conflito como positivo e complementar à paz deve se configurar como alternativa viável e acessível a todos na instituição.

Principalmente aos coordenadores e educadores é importante entender e divulgar que os componentes e dimensões da EP se fundamentam na EC, pois esta participa da natureza e do conceito fundamental daquela (EP) (JARES, 2002). De acordo com o autor, a EC é um compromisso de caráter preferencial, considerado como tema específico e principal da EP e sua utilização didática (JARES, 2007) ocorre em três planos complementares:

- Como sensibilização de conflitos inerentes às desigualdades sociais, de gênero, raça, origem ou em virtude de violações de direitos humanos sofridas;
- Como proposta de desenvolvimento de competências para a resolução não-violenta de conflitos;
- Como proposta de reflexão e valorização das estruturas organizacionais que promovem o processo educativo.

Portanto, o objetivo da EC, como suporte conceitual e prático da EP, se fundamenta na necessidade de orientar uma mudança de atitude diante dos conflitos estruturais e cotidianos, porém destacando as conseqüências que determinadas metas e decisões podem ocasionar na vida de pessoas que já foram suficientemente marcadas por conflitos mal resolvidos ou ignorados.

4.4 FUNÇÕES E ESTRUTURA DOS CONFLITOS

A partir das informações apresentadas até aqui é possível identificar e abordar os aspectos mais relevantes e comuns aos conflitos com o objetivo de estabelecer um entendimento sobre a sua estrutura. Vários foram os autores que se propuseram a formular uma estrutura padrão para os conflitos. Neste

sentido, Galtung (1996, 2006) e Jares (2002; 2004) formularam conceitos complementares que servirão como referencial para o presente estudo.

Jares (2002) apresenta, em princípio, a estrutura do conflito com três elementos vinculados ao conflito, porém acrescentou, como quarto componente, o contexto. Dessa forma na estrutura comum a todos os conflitos tornou-se possível identificar as causas que o provocam, os protagonistas que intervêm, os processos que seguem e o contexto no qual foi produzido.

Primeiramente, todos os conflitos de natureza social ou política são considerados complexos e, por conseguinte, com múltiplas causas. Portanto, “o conflito tem a ver com fins concretos que os adversários perseguem e, ao mesmo tempo, com as interpretações que estes fazem daquilo que está em disputa” (ROSS *apud* JARES, 2002, p. 138). Neste sentido, o educador necessita “aprender a ouvir o que não foi dito e ver o invisível” (GALTUNG, 2006, p. 40) para identificar os pressupostos que os participantes do conflito apresentam em comum.

Em qualquer relação, exceto nas situações que envolvem a pessoa consigo mesma, pressupõe-se a participação de dois protagonistas que representam “pelo menos dois objetivos, sendo que um é obstruído pelo outro” (GALTUNG, 2006, p. 13).

Bronfenbrenner (1996, p.7), por sua vez, afirma que o nível mais interno de um sistema ecológico é a díade, formada por duas pessoas, onde “o reconhecimento desta relação proporciona uma chave para a compreensão das mudanças desenvolvimentais, não apenas nas crianças, mas também nos adultos que servem como cuidadores primários”. Essa concepção define a trajetória de um educador dentro da instituição, que além da missão de educar é também submetido a um processo paralelo de desenvolvimento e aprendizado com os adolescentes.

Outro componente da estrutura do conflito é o processo, que Galtung (2006, p. 63) define como “meta”, portanto,

Não é um momento de eclosão mais ou menos forte, ou um ponto estático no qual se produz determinado desencontro; ao contrário, como dissemos, é um processo social e, como tal, segue determinada trajetória com seus altos e baixos de intensidade (JARES, 2002, p. 136).

As metas, enquanto processo, desempenham um papel central para esclarecer as funções dos conflitos. Com base neste aspecto, Galtung (2006) declara que a meta pode ser positiva ou negativa e como consequência caracterizar um objetivo como algo a ser perseguido ou evitado. Considerando que “onde há meta frequentemente haverá contradição” (GALTUNG, 2006, p. 10), é possível afirmar que duas metas (meta do adolescente, meta do educador) representam dois conjuntos de contradições.

Estes conjuntos, por sua vez, configuram os conflitos. Perceber se o educador e o adolescente permanecem diante de um impasse por estabelecerem as mesmas metas ou se suas metas se configuram como opostas, ajuda a definir quais formas de atuação empregar e que tipo de decisão tomar em torno do conflito. Mas, antes de tudo, perceber que as metas fazem parte da vida e dela são inseparáveis, possibilita ao educador compreender que sempre haverá, dentro ou entre duas ou mais pessoas, conjuntos distintos de ações sob a forma de atividades que buscam, ao longo do processo, a realização dos seus objetivos.

Apesar de inevitáveis, Jares (2002, p. 140) afirma que as metas são influenciadas por variáveis relevantes a sua resolução:

- As características das partes - valores aspirações, objetivos, recursos intelectuais e atitudes frente ao conflito;
- Relações mútuas anteriores - evolução das atitudes entre as partes em outros momentos;
- Natureza do problema que originou o conflito - significado, motivação e periodicidade do problema;
- Ambiente social no qual se desenvolve o conflito, considerando as características, estilo e relação de poder da instituição onde acontece o conflito;
- Pessoas e suas relações com o conflito – interesse dessas pessoas;
- Estratégia e táticas empregadas - comunicação, troca de informações, liberdade de escolha e credibilidade;

- Consequências do conflito para cada parte – mudanças que ocorreram após o conflito, para cada parte e para a relação entre as partes.

É neste momento que o contexto passa a ser considerado como um elemento central para se entender a origem do conflito, sua sequência, intensidade e possibilidades de resolução. É na imprevisibilidade de um determinado contexto, como é o caso da instituição e suas casas, que além da díade, podem surgir estruturas como as tríades, tétrades, ou outras mais amplas e complexas, envolvendo pessoas que antes não estavam diretamente vinculadas ao conflito.

A perspectiva criativa do conflito também pressupõe um aspecto fundamental e inerente à convivência: a forma pela qual uma díade ou outras estruturas se relacionam com o conflito e como se relacionam entre si diante deste conflito. Este é o aspecto que insere o educador como elemento central e capaz de tomar as decisões que definem a direção das metas. Educar dentro de uma instituição de abrigo é sinônimo de “conflitar”, pois a todo o momento surgem diferenças pautadas por metas incompatíveis. Jares confirma esta constatação quando declara que “não há como separar a convivência do conflito” (2004, p. 121).

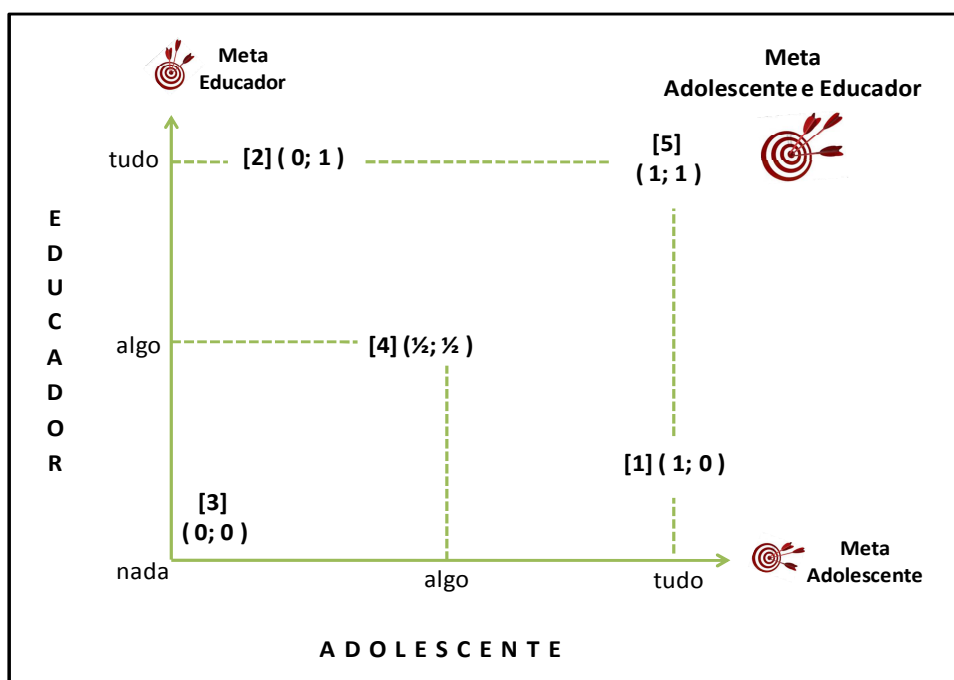
O caráter organizacional dos conflitos também é destacado, pois a cultura da instituição influencia ou define parte da forma de pensar e agir de seus integrantes. Na investigação que fez acerca das funções dos conflitos intergrupais, Coser (1965 p.125) esclarece que “os conflitos no interior de um grupo podem servir para estabelecer ou restabelecer a unidade e a coesão no caso destas estarem ameaçadas pelos sentimentos de hostilidade e de contestação entre os seus membros”.

Tais sentimentos de contestação, ou até mesmo de hostilidade, muitas vezes representam a motivação inicial que o adolescente precisa para procurar o educador. Seja para criticar ou para pedir ajuda, este é o ponto de partida para o surgimento de um conflito. Já a forma como ambos, representados pela díade adolescente-educador, se relacionam *com* o conflito e *diante* da situação de conflito, definirá a qualidade da resolução. Galtung (2006, p. 13) confirma o pressuposto ao declarar que “esse é o fator primordial para impedir que o

conflito deslize para uma fase de violência: use a energia do conflito para chegar a soluções criativas”.

Um elemento de suporte à perspectiva criativa do conflito é o Diagrama do Conflito, desenvolvido por GALTUNG (2006). Nos dois eixos posicionados na forma de um plano cartesiano são destacados os participantes do conflito e os graus de realização após as resoluções: *tudo*, *algo*, *nada*. São nove as possíveis combinações que se estabelecem entre os três graus correspondentes, tanto ao eixo horizontal quanto ao vertical; entretanto, serão cinco as combinações/possibilidades apresentadas a título de exemplificação e como parâmetro para a avaliação do nível de satisfação após o conflito:

FIGURA 1 - DIAGRAMA BÁSICO DA TEORIA DO CONFLITO: DUAS METAS INCOMPATÍVEIS



FONTE: GALTUNG, 2006

Nessa ilustração estão posicionadas as metas correspondentes a dois participantes de um conflito. A meta do educador é representada pela eixo direcionado na vertical e apontado para cima e a meta do adolescente permanece posicionada no eixo horizontal, direcionada para a direita. Os

números entre colchetes [1]; [2]; [3]; [4] e [5] representam a combinação entre as metas de cada participante e os seus respectivos graus de satisfação.

Como forma de organizar os dados provenientes do diagrama, o quadro a seguir detalha os pontos de intersecção entre as metas do educador e as metas dos adolescentes, com os parâmetros complementares: díade, resultado, processo, soma e trabalho:

QUADRO 1 - INTERSECÇÃO ENTRE AS METAS DO EDUCADOR E DO ADOLESCENTE

o	Posição	Díade	Resultado	Processo	Soma	Trabalho
1]	1,0	Ou-ou	Vitória	Disputa	1	2
2]	0,1	ou-Ou	Vitória	Disputa	1	2
3]	0,0	nem-nem	Retirada	Adiamento	0	2
4]	1/2, 2/1	meio-meio	Acordo	Negociação	1	1
5]	1,1	ambos-e	Transcendência	Diálogo	2	0

FONTE: O autor

De acordo com o quadro, a possibilidade [1] representa um conflito que, por exemplo, pode ter originado uma discussão entre os protagonistas. O resultado indica que o adolescente saiu “vitorioso”, porém, para que exista um vitorioso é necessário um perdedor. Trata-se de um tipo de situação na qual somente o adolescente atinge seu objetivo (representado pela soma com valor 1), mas ambos tiveram desgaste durante o conflito (representado pelo trabalho com valor 2). O educador sai do conflito insatisfeito, considerando vários níveis de sentimentos associados, tais como: raiva, frustração, decepção, mágoa e, inclusive vontade de vingança. A díade “Ou-ou” indica que um *ou* outro saiu vitorioso da disputa, que neste exemplo, foi o adolescente.

A possibilidade [2] representa a mesma situação com resultado semelhante, novamente um debate, entretanto, tendo o educador como “vitorioso”. O mesmo conjunto de sensações resultantes da resolução apresentada no exemplo anterior, desta vez, é atribuído ao adolescente. As conseqüências podem gerar resultados negativos não apenas para o educador, como também para outras pessoas ou para a instituição.

A sensação de impotência perante a autoridade do educador ou diante das relações de poder na instituição pode levar o adolescente a “descontar” seu sentimento de raiva e frustração sobre outro menino abrigado, na forma de pressão ou agressão; compensar o sentimento de prejuízo agindo contra o patrimônio da instituição de abrigo; guardar os sentimentos negativos dentro de si, acumulado com outros sentimentos e ressentimentos causados por situações do seu passado, além de outras variações destes fatores, observadas em maior ou menor intensidade.

A possibilidade [3] representa uma situação de conflito cuja resolução não apresenta “vitorioso”, tão pouco “perdedor”. Conforme Galtung (2006, p. 24), esse resultado pode decorrer de várias causas, tais como, a “ocasião não é oportuna” e as duas partes se retiram do conflito, não havendo resolução, porém esperando um momento adequado para retomá-la; ou “não nos sentimos à altura”, “não estamos maduros” representando uma retirada em caráter definitivo; ou “nem um nem outro”, também conhecida como “transcendência negativa” que ocorre por exemplo, quando dois adolescentes estão em decisão sobre quem fica com a bola e o educador decide tirar a bola dos dois independente dos argumentos apresentados pelos dois protagonistas do conflito.

A possibilidade [4] representa o “acordo”, que na maioria dos casos é definido como a melhor resolução. Nesta situação, adolescente e educador chegam a conclusão de que “ambos devem ceder um pouco e dessa forma acharão uma solução”. De acordo com a concepção da EC, o acordo não é um termo considerado como positivo, pois através dele os protagonistas entram em “consenso acerca de um resultado que não satisfaz a ninguém, usualmente com as duas partes desejando que a outra esteja pelo menos igualmente insatisfeita [...]” (GALTUNG, 2006, p. 27).

A possibilidade [5] representa a “transcendência positiva” ou “solução criativa” do conflito, através da qual os dois protagonistas saem satisfeitos. Quando, por exemplo, dois adolescentes em “disputa” pelo mesmo jogo ou objeto procuram pelo educador para ver quem terá o direito de jogar. Após uma escuta com afeto, atenção e respeito acerca dos argumentos apresentados por ambos, o educador encaminha a situação de forma que os três protagonistas, os adolescentes e ele próprio, participem juntos do mesmo jogo. O termo “ambos-e” indica que um e outro alcançaram a transcendência ao conflito.

Após a apresentação do diagrama, do quadro e dos exemplos, torna-se necessário alertar que “não existem garantias de que a figura [diagrama] produzirá sempre um desfecho sustentável e que pode ser aceito” (GALTUNG, 2006, p. 31), pois no cotidiano entre educadores e adolescentes nem sempre as soluções alcançadas correspondem ao nível [5]. Em muitos casos as opções de resolução incluem a transcendência positiva associada a outros elementos de resolução, tais como transcendência negativa e acordos (GALTUNG, 2006, p. 52).

Cabe salientar que não são todas as situações, adolescentes, educadores ou contextos que permitem o desenvolvimento da transcendência ou resolução criativa do conflito. Por este motivo não se pretende desvalorizar os acordos e negociações, pois em alguns momentos a sua viabilidade e praticidade superarão o dispêndio de criatividade e energia exigidas pelas soluções pautadas pela possibilidade [5].

Os exemplos mencionados para retratar as diferentes possibilidades de resolução criativa ou transcendência do conflito não condicionam apenas ao educador a incumbência de entender e participar positivamente do conflito. De forma complementar, a situação que melhor se aplicaria a esta mudança de paradigma se fundamenta na presença do próprio adolescente propondo soluções e transcendendo a estes conflitos.

Enfim, não cabe ao adolescente apenas o papel de vítima. Ambos, adolescentes e educadores têm as mesmas possibilidades. Entretanto estará imputada ao educador uma responsabilidade adicional decorrente do papel que lhe é atribuído pela instituição de abrigo, além de sua maturidade e experiência de vida.

Nesta etapa, não apenas o conceito, mas a função do conflito passa a desempenhar um papel salutar à estrutura social dos grupos e de seus participantes, desde que suas resoluções caminhem ao encontro das metas, valores e interesses comuns e benéficos a todos. Este processo favorece o reajustamento das normas e das configurações positivas de poder no interior do grupo (COSER, 1965).

Em síntese, essa díade representa o “vínculo que se estabelece entre educador e educando” e se define como um dos “principais segredos da educação”. Mas seus resultados são válidos desde que a relação estabelecida entre ambos, esteja “fundamentada no afeto, respeito, diálogo, limites e confiança” (MILANI, 2004, p. 33).

O percurso para alcançar estes objetivos será influenciado por diversos fatores inerentes às especificidades da instituição, equipe e público atendido; contudo, dependerá principalmente de uma atuação conjunta e protagonista de todos os participantes e interessados.

4.5 RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

A necessidade de identificação e compreensão das partes e funções dos conflitos, bem como o envolvimento e o compromisso mútuo destas mesmas partes para a promoção de possíveis soluções não permitem afirmar que a resolução de conflitos seja considerada como um método.

Elementos como o contexto, o processo, os participantes e suas características, as causas e conseqüências, além da infinidade de possibilidades para resolução fazem do conflito algo sempre novo, que demande a constante busca por resoluções diferentes a cada ocorrência.

Entretanto, Jares (2007, p.97) propõe cinco caminhos que "costumam ser seguidos com maior freqüência" na resolução não-violenta dos conflitos, apresentados como forma de orientação e adaptados, neste estudo, à realidade dos educadores.

Primeiramente, é indicado ao educador que busque compreender a *estrutura do conflito*, com base na sua amplitude e significado emocional. Isso

implica em buscar informações acerca do que está se passando naquele momento com o adolescente e que fatores emocionais interferem em determinados tipos de atitudes e comportamentos. Para isso é necessário buscar um entendimento, entre os *protagonistas*, sobre o que são as *causas diretas e indiretas* do conflito, identificar os *responsáveis pela resolução* e analisar o desenvolvimento da situação sabendo que existem aspectos complicadores e específicos do conflito em questão.

Contudo, não há como o educador obter essas informações sem o uso do diálogo como princípio básico da relação com o adolescente. É importante também identificar o peso e a importância desses aspectos (estrutura, protagonistas, causas e responsáveis pela resolução) dentro da situação de conflito, pois o que pode ser importante para o educador pode ser irrelevante para o adolescente ou vice-versa. De qualquer forma, Jares (2007) destaca que estes aspectos fazem parte da estrutura do conflito e estão presentes em todos eles.

O autor indica que outro caminho possível é o foco na melhoria da comunicação para favorecer a confrontação positiva do conflito, permitindo o controle das diferenças e reconhecendo os interesses e opiniões da outra parte envolvida. Este caminho novamente aponta para o diálogo como solução, pois ao educador caberá estabelecer uma relação de afeto e confiança com o adolescente a tal ponto de ambos manifestarem dialogicamente as suas diferenças. Neste sentido, não há diálogo sem o exercício de uma escuta ativa que acolha os medos e as aspirações do adolescente (FREIRE, 1996; MILANI, 2003) e os equilibre com as metas do próprio educador (GALTUNG, 2006).

Uma terceira alternativa é desenvolver na instituição um ambiente onde seja possível explicitar e refletir sobre as causas dos conflitos e não somente sobre outros aspectos, tais como as conseqüências. Jares (2007) considera a necessidade de reformular e rerepresentar os conflitos aos adolescentes sob uma ótica geral, pois cada protagonista tende a interpretar o conflito baseado em sua própria visão de mundo e com os seus recursos pessoais, limitando as possibilidades.

A quarta possibilidade direciona a atenção dos educadores às possíveis alternativas e propostas concretas de resolução (JARES, 2007). Fundamentados na experiência da instituição e no perfil dos adolescentes, os

educadores se constituem como elementos importantes para por em prática a construção e aplicação dos combinados (MILANI, 2004) ou a utilização dos princípios do diagrama (GALTUNG, 2006) diante das situações de conflitos com os adolescentes.

A quinta alternativa compreende a avaliação dos resultados e do processo inerente ao cumprimento dos acordos estabelecidos entre educadores e adolescentes. É preciso verificar se os acordos estão sendo cumpridos e, se necessário, proceder adaptações ou atualizações (JARES, 2007).

Neste aspecto, o ambiente institucional precisa estar preparado para o exercício do protagonismo (COSTA, 2001), acolhendo frequentemente a opinião dos adolescentes e dos educadores para que os combinados se configurem como propostas atuais e viáveis ao alcance das metas de ambos.

Apesar de serem os caminhos seguidos com maior frequência, na EP o conflito é concebido e analisado sob um panorama dinâmico que envolve as características das partes, a natureza do problema e o ambiente social (JARES, 2002), impossibilitando, dessa forma, encontrar uma estrutura fixa que possa explicar e elucidar a sua resolução. Todavia, mesmo não havendo fórmulas prontas, Galtung (2003) lembra que a resolução dos conflitos e a paz somente ocorrem quando baseadas na igualdade e na equidade, pois “o estado de exceção é o oposto, daí ser ele antitético à paz. Isto vale para gêneros e gerações, para grupos sociais, para estados e nações, regiões e civilizações” (p.4).

Por este motivo, aos educadores cabe o desafio de acolher as especificidades do adolescente de maneira afetiva e individual, sem deixar de lado o critério de justiça no emprego deste mesmo nível de atenção em outras situações ou direcionado a outros adolescentes.

Este padrão de equilíbrio na relação com os adolescentes não se configura apenas como parte de um conjunto formado por características pessoais e inatas ao educador, mas decorre principalmente das conquistas inerentes ao seu esforço profissional e oportunidades de capacitação (ROMANS, 2003).

Neste momento o desafio se expande para toda a organização, pois não há como manter uma equipe em condições de compreender adequadamente

os processos de resolução de conflitos e estabelecer um ambiente dialógico e acolhedor pautado por critérios de equidade e justiça, sem a formação continuada como base de uma política consistente de recursos humanos.

Quando Jares (2007) alerta sobre a necessidade de recordar a complexidade do fenômeno educativo, também confirma, diante do despreparo organizacional, os riscos de encaminhar a resolução de conflitos em uma perspectiva tecnocrática-científica.

É importante preparar adequadamente a instituição e sua equipe para evitar expectativas vinculadas a resoluções universais e generalizáveis a todo tipo de situação, contexto e perfil de adolescentes. É preciso analisar as causas e criar um "mapa" específico para cada situação conflituosa, evitando a formação estruturas pré-fixadas e inalteráveis.

Para Jares (2006) a instituição precisará de mecanismos que institucionalizem apenas a resolução não-violenta de conflitos e a convivência democrática e para Galtung (2003), o caminho para a paz passa sempre pela igualdade, equidade e respeito mútuo.

Em síntese, o processo de resolução de conflitos não é linear e não permite uma aplicação mecânica. Porém, a sua inevitabilidade, complexidade e, em inúmeras ocasiões, sua enorme dificuldade de resolução - na medida em que são defendidos interesses muitas vezes antagônicos e incompatíveis - não podem ser motivos para não os acolher.

Portanto, tão importante quanto entender o processo de resolução dos conflitos é propor alternativas que viabilizem a sua complexa realização. Com base nas especificidades da instituição, surge como proposta prática e viável a construção de um pacto coletivo de convivência que possibilite clarificar e divulgar pedagogicamente o espaço dos educadores e adolescentes, bem como as suas respectivas fronteiras, referenciadas pelos limites, atribuições e expectativas de cada um.

Dessa forma, torna-se possível acolher a EP e, por meio dela, incentivar a resolução positiva e criativa dos inúmeros conflitos que, inevitavelmente, surgirão.

5 METODOLOGIA

5.1 PESQUISA QUALITATIVA

A importância de considerar o meio no qual se processam as inter-relações humanas, associadas às características da instituição estudada, número de envolvidos no estudo, variedade dos conflitos presentes nas vidas dos adolescentes e educadores, conduz a pesquisa para uma metodologia de caráter qualitativo.

Conforme Demo (2002), os métodos quantitativos já não dão mais conta de captar as “dificuldades notórias de fenômenos mais qualitativos, geralmente visualizados sob a ótica do caos estruturado, não-linearidade e complexidade da realidade”. No entanto, Minayo (2000, p.12) desafia a se pensar sobre as metodologias qualitativas “não como uma alternativa ideológica às abordagens quantitativas, mas a aprofundar o caráter social e as dificuldades de construção do conhecimento que o apreendem de forma parcial e inacabada”.

A opção é delineada, portanto, por fatores que consideram a identidade do pesquisador e a sua relação com o objeto (MINAYO, 2000). O aspecto qualitativo da pesquisa não se configura apenas como decisão metodológica, mas como a opção de ser e estar no campo pesquisado, interagindo com seus participantes em condições que ultrapassam a relação pesquisador-pesquisado. Por esse motivo o ambiente de pesquisa também ultrapassa a condição de local onde serão coletados os dados, pois forma o conjunto de todas as inter-relações de aspectos objetivos e subjetivos inerentes às situações, sujeitos, espaços e tempos de onde serão coletadas frações de conhecimento.

5.2 ESTUDO DE CASO

A opção pelo Estudo de Caso foi definida com base na adequação de alguns aspectos relacionados à especificidades da instituição, tais como o ambiente, a natureza exploratória e aporte teórico sistêmico associado a aspectos ecológicos. Além desses fatores, as expectativas do pesquisador e a

definição antecipada da temática e alguns de seus pressupostos inviabilizam a utilização das inúmeras modalidades de pesquisas participantes, visto que o princípio comum à maioria delas pressupõe a elaboração de “objetivos a serem determinados pelos pesquisadores conjuntamente com os interessados” (BRANDÃO, 2005).

Por outro lado, Spink apresenta a definição do estudo de caso como a alternativa que melhor se adapta às intenções e formatação do estudo a ser realizado, quando menciona:

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (SPINK *apud* ANDRÉ, 2003, p. 20).

Para Becker (1993, p.119), o estudo de caso no campo das ciências sociais, ao contrário da medicina que estuda casos individuais de pacientes, se dedica tipicamente à pesquisa de uma determinada organização ou comunidade e suas inter-relações. Seu objetivo, enquanto proposta de pesquisa, é compreender o comportamento de um grupo, considerando quem são seus membros e quais são as modalidades de atividade e interação mais recorrentes e estáveis.

5.3 MÉTODOS PARA COLETA DE DADOS

Diante de nossa interpretação de mundo e de nossas escolhas de pensamento não estão apenas modelos metodológicos diferentes em aspectos superficiais, mas divergentes em questões essenciais (BRANDÃO 1984, p.35).

Com base na necessidade de adequação entre método, teoria, tema, campo, pesquisados e pesquisador, Becker (2004, p. 34) também aponta para alguns “problemas negligenciados” em relação aos métodos e comuns à maioria dos estudos, tais como: inserção no campo de pesquisa, prevenção de erros refletida na busca por uma lista de salvaguardas, escolha de estruturação teórica apenas com base na afinidade do pesquisador, pressupostos ocultos

quando não evidenciados pela pesquisa, conhecer o campo para estabelecer pressupostos.

Diante destas precauções, mesmo consciente de que algumas delas não serão resolvidas plenamente, o pesquisador optou por uma estratégia de pesquisa que agrega métodos diferentes, porém complementares.

5.3.1 Entrevista com Elementos Narrativos – Entrevista Episódica

A entrevista episódica é um método baseado na hipótese de que as experiências que um sujeito adquire sobre um determinado domínio estejam armazenadas e sejam lembradas na forma de conhecimento narrativo (FLICK, 2004).

A memória episódica se distingue da memória semântica à medida que a primeira compreende o “conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações)” e a segunda corresponde ao conhecimento “mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos” (FLICK *apud* BAUER 2004, p. 116).

Com o objetivo de coletar informações nestes dois níveis, as entrevistas foram gravadas com os adolescentes e com os educadores considerando uma seqüência de perguntas e indicadores que permitem a abordagem de situações específicas ao cotidiano da instituição. Além disso método possibilita, paralelamente, uma reflexão por parte dos entrevistados acerca de sua atuação diante dos conflitos, generalizando-as em opiniões e comentários complementares a narrativa.

Sua aplicabilidade também atende aos requisitos de análise das questões que se debruçam sobre o passado (FLICK, 2004). Por este motivo, a aplicação da entrevista episódica permite realização da análise episódica formal direcionada especificamente para a questão que aborda as primeiras experiências vivenciadas por educadores e adolescentes com relação aos conflitos. A análise episódica formal se configura como uma modalidade de análise que considera a combinação de elementos metodológicos da análise de conteúdo e análise do discurso.

Entretanto sua flexibilidade é compatível com o método de coleta, permitindo que o pesquisador adapte o método às suas necessidades específicas. Sua aplicação também permite a combinação de dados provenientes de outros métodos qualitativos, que para este estudo, serão obtidos por meio de observação participante não sistemática e pesquisa documental.

5.3.2 Observação Participante Não Sistemática

Considerando que a entrevista episódica torna acessível apenas os relatos das práticas e não as próprias práticas, a observação participante se constitui como método complementar. Sua aplicação possibilita reunir não apenas percepções visuais, mas também aquelas baseadas em outros sentidos, como audição, tato e olfato (ADLER e ADLER *apud* FLICK, 2004 p.149).

O termo participante revela o nível de imersão em que se encontra o pesquisador frente à realidade que pretende estudar (BECKER, 1993), de forma semelhante a um mergulho de cabeça no campo a partir de uma perspectiva de membro (FLICK, 2004), isto é, um “participante total” (MINAYO, 2000).

A oportunidade de participar como pesquisador e educador da instituição, associada aos elementos de imersão e conhecimento de campo, possibilitam a utilização do método, porém impõe riscos inerentes à influência e interferência no campo e nos eventos que se pretende observar.

Com o objetivo de apreender falas, comportamentos, reações e situações que auxiliem a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, a observação identifica as “situações naturais”, isto é, como elas efetivamente acontecem no campo. Seu foco permanece “concentrado em aspectos inerentes à questão de pesquisa” e está direcionado para a “apreensão intencional apenas de aspectos centrais” (FLICK, 2004).

No caso do presente estudo, a observação foi realizada nos momentos de reuniões de educadores, bem como nas situações de conflito e conversas informais entre adolescentes, educadores e adolescentes com educadores,

predominantemente nas casas 1ª e 5ª, locais de convívio geral como escritório, pátio, refeitório, entre outros. As situações apreendidas foram anotadas em dois cadernos, considerados como diários de campo e correspondem aos conflitos entre adolescentes e educadores.

5.3.3 Pesquisa Documental

O levantamento de documentos tem o propósito de complementar alguns aspectos vinculados à análise, retratando momentos pontuais ocorridos na instituição durante o ano de 2008, período correspondente à realização das entrevistas episódicas.

A pesquisa incluiu relatórios encaminhados aos órgãos oficiais de apoio à instituição, tais como Ministério Público e Vara da Infância e Juventude, arquivos textos, documentos impressos, listagens, livro atas, livros de avaliação e outros registros escritos.

É importante salientar que a utilização destes documentos foi autorizada por escrito pela coordenação da instituição, mediante o compromisso proposto pelo pesquisador de não identificar nomes, datas ou lugares específicos.

Parte dos dados obtidos por esta metodologia de coleta está incluída no estudo após tratamento realizado por meio da “análise de co-ocorrência”. Este processo permite analisar, além de aspectos como a frequência de elementos e indicadores encontrados em um texto, “a relação que os vários elementos mantêm entre si” (MINAYO, 2000, p.204). Em outras situações, os dados estão apresentados na análise sem prévio tratamento, pois assumem apenas a função de contextualizar eventos.

5.3.4 Guia de Entrevista

O guia de entrevista é utilizado como suporte e orientação ao entrevistador durante as respostas e narrativas. Para Flick (in BAUER e GASKELL, 2004 p.118) o guia “pode ser criado a partir de diferentes fontes: da

experiência do pesquisador na área em estudo, de dimensões teóricas desta área, de outros estudos e de seus resultados, e das análises preparatórias de uma área que possua aspectos relevantes”. Foram realizadas 15 perguntas, as quais serão apresentadas no tópico “Delimitação do Roteiro para a Entrevista Narrativa”. A etapa de coleta de dados ocorreu em duas fases, conforme explicitado a seguir.

Na fase de instrução, o pesquisador forneceu informações e instruções para os entrevistados, acerca do processo de entrevista episódica, considerando os itens estabelecidos no termos de consentimento livre e esclarecido. Os aspectos de decisão metodológica e ética que envolvem a participação do pesquisador no campo também foram considerados e transmitidos direta e indiretamente nesta fase, esclarecendo e assegurando os direitos aos entrevistados em todas as etapas posteriores, até a publicação final do estudo.

Na segunda etapa foi realizada a entrevista episódica tendo como guia um roteiro de perguntas equivalentes para ambos, adolescentes e educadores. O guia de entrevistas teve como objetivo apenas direcionar o entrevistados dentro do tema, visto que as perguntas foram aplicadas com flexibilidade para que as narrativas transcorressem com a maior liberdade possível (FLICK, *apud* BAUER 2004).

O roteiro de entrevista é composto por seis questões principais, divididas em fases distintas conforme o aprofundamento do entrevistado acerca do tema. Primeiramente, a coleta de dados considerou a concepção do entrevistado sobre o conceito de conflito e sua biografia em relação à participação em situações de conflitos, bem como os primeiros conflitos vivenciados na instituição.

Posteriormente, a entrevista narrativa se debruçou sobre as questões vinculadas à existência do tema na vida cotidiana, considerando os conflitos mais importantes na vida atual do entrevistado, abordando os conflitos mais recentes.

O método possibilita agrupar e analisar com especificidade os relatos obtidos até então, ordenados em uma cadeia de situações e acontecimentos relevantes, considerando-se os fatores de tempo e espaço. Este é o princípio que justifica avaliar as decorrências dos conflitos ocorridos com os

educadores/adolescentes que trabalham/residem na 1ª Casa em relação aos conflitos que acontecem com os que trabalham/residem na 5ª Casa, incluindo o tempo de trabalho/acolhimento, turno, idade, motivo do abrigo e convivência em espaços comuns.

A próxima fase da entrevista versou sobre as partes centrais e profundas do tema, buscando encontrar o que há por trás das situações de conflitos e quais são as atitudes e expectativas dos educadores e adolescentes no momento em que ocorrem.

O instrumento contou com quinze questões acerca do tema, sendo nove direcionadas para futuros estudos. As seis principais questões foram objeto do presente estudo por estarem vinculadas aos objetivos geral e específicos.

5.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa correspondem a oito adolescentes acolhidos na instituição e seis educadores que nela trabalham, considerando alguns critérios conforme a seguir.

5.4.1 Seleção dos Adolescentes

Como sujeitos da pesquisa, foram entrevistados oito adolescentes com idades superiores a 14 anos, divididos em quatro duplas, considerando perfis compostos pela combinação de três critérios: motivo do acolhimento (vulnerabilidade ou rua), local de acolhida na instituição (1ª ou 5ª Casa) e tempo de permanência na instituição (inferior ou superior um ano de acolhimento institucional). É importante salientar que, após observações preliminares realizadas junto as crianças e pré-adolescentes abrigados na instituição, foi confirmada como critério para participação a idade mínima de 14 anos em virtude das dificuldades de conceituação e abstração do termo conflito. A codificação que define os adolescentes pode ser visualizada no quadro a seguir:

QUADRO 2 - CODIFICAÇÃO DOS ADOLESCENTES

CODIFICAÇÃO DOS ADOLESCENTES	
CÓDIGO	SIGNIFICADO
AD	Adolescente;
C1 ou C5	Se reside atualmente na 1ª ou 5ª Casa;
+ ou -	Se reside há mais ou menos de 1 ano na instituição;
V ou R	Se vivia em situação de Vulnerabilidade ou Rua antes do acolhimento;
(xx, xx)	Idade, considerando (anos, meses).

FONTE: O autor

A divisão em duplas ocorreu apenas para facilitar o entendimento acerca do perfil destes participantes, porém não configuraram como critério ou indicador para a análise dos dados. As duplas selecionadas para o estudo foram as seguintes:

- DAD1 – Dupla de adolescentes vindos da situação de rua (R) e que residem na 1ª Casa (1) - Um abrigado há mais de um ano (+) na instituição, denominado para este estudo como ADC1+R e outro adolescente abrigado há menos de um ano (-), denominado como ADC1-R ;

- DAD2 – Dupla com adolescentes que vieram da situação de rua (R) e residem na 5ª Casa (5) – Um adolescente abrigado há mais de um ano (+), denominado como ADC5+R e outro adolescente abrigado há menos de um ano (-), denominado como ADC5-R ;

- DAD3 – Dupla com adolescentes que vieram de situação vulnerável (V) e residem na 1ª Casa (1) – Um adolescente com mais de um ano de instituição (+), denominado como ADC1+V e outro adolescente com menos de um ano (-), denominado como ADC1-V ;

- DAD4 – Dupla com adolescentes que vieram de situação vulnerável (V) e moram na 5ª Casa (5) – Um adolescente abrigado com mais de um ano (+), denominado como ADC5+V e outro adolescente abrigado há menos de um ano (-), denominado como ADC5-V.

A seleção dos adolescentes para cada perfil ocorreu após o levantamento de todos os abrigados na instituição, com faixa etária entre 14 e 18 anos. Os adolescentes que estão vinculados à instituição, mas permanecem em período de tratamento terapêutico ao uso de substâncias psicoativas ou em visita à família por períodos prolongados não foram incluídos nos sorteios. Aos perfis que mantiveram mais de um adolescente em conformidade com os critérios, foi aplicado um sorteio que definiu o participante da pesquisa.

5.4.2 Critérios de Seleção e Divisão dos Adolescentes

O primeiro critério para definir *adolescência* está fundamentado no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que considera “criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (ECA, pg. 3). Neste sentido, a delimitação dos participantes aos adolescentes, direciona o foco da pesquisa para as casas 1 e 5, que abrigam meninos entre 12 e 18 anos.

Outro fator que justifica a escolha pelo público adolescente é a possibilidade de sua inclusão do ambiente trabalho como fator de desenvolvimento, expectativa, insegurança e crise. O trabalho, vinculado às expectativas de futuro será objeto de observações e estudos posteriores. Por esse motivo é necessário considerar a legislação que define a idade mínima e os critérios de inclusão no mercado de trabalho, tendo como parâmetro as diretrizes adotadas Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Organização das Nações Unidas (ONU).

A OIT é a agência multilateral especializada em trabalho infantil vinculada à ONU, que definiu a idade mínima para o trabalho na Convenção nº 138 realizada em Genebra em 06/06/1973. Em seu artigo 2º, parágrafo 3, a

138ª Convenção fixou como idade mínima recomendada para o trabalho a idade de 15 anos e, no quarto parágrafo do mesmo artigo, determina que “o estado membro cuja economia e condições de ensino não estiverem suficientemente desenvolvidas, poderá, após consulta com as organizações de trabalhadores e empregadores interessadas, se as houver, definir, inicialmente, uma idade mínima de 14 anos”.

O tempo de abrigamento de um ano foi o critério para a divisão dos participantes, na composição das duplas. Diante da proposta para observações presentes e futuras, este critério caracterizou-se como uma tentativa de perceber diferenças entre os adolescentes que estão há mais ou menos de um ano na instituição e que, conseqüentemente, tenham vivido ou não as atividades mais relevantes vinculadas à rotina da instituição. Tais experiências são relevantes em função de crises observadas nos adolescentes em períodos prolongados ou específicos, tais como: saída e retorno das férias; encontros e desencontros com familiares; tentativa de retorno familiar; presença ou ausência dos familiares na instituição; período de provas escolares; participação em passeios e eventos; comemoração de datas como natal, ano novo, dia das crianças, dia dos pais, dia das mães e outros.

5.4.3 Seleção dos Educadores

Como participantes da pesquisa foram entrevistados seis educadores cujos nomes estão codificados conforme o quadro a seguir:

QUADRO 3 - CODIFICAÇÃO DOS EDUCADORES

CODIFICAÇÃO DOS EDUCADORES	
CÓDIGO	SIGNIFICADO
ED	Educador
C1 ou C5	Se trabalha prioritariamente na 1ª ou 5ª Casa
D ou N	Se trabalha no turno do dia, turno da noite
CM ou CC	Se atua em todas as casas e turno, como Motorista ou Coordenador

+ ou -	Se trabalha há mais ou menos de 1 ano na instituição
M ou F	Se é do sexo masculino ou feminino

FONTE: O autor

Respeitando o mesmo padrão estabelecido para os adolescentes, a divisão em duplas entre os educadores ocorreu apenas para facilitar o entendimento acerca do perfil destes participantes, porém não se tratou de critério ou indicador para a análise dos dados.

Os educadores foram divididos em três duplas conforme a combinação de três critérios: local de trabalho na instituição (1ª ou 5ª Casa), turno de trabalho na instituição (diurno ou noturno) e convivência com os adolescentes em diversos ambientes e horários.

As duplas selecionadas para o estudo foram as seguintes:

- DE1 – Dupla formada por um educador que trabalha prioritariamente na 1ª Casa, no período diurno, denominado para este estudo como EDC1D+M e outro educador que trabalha prioritariamente na 1ª Casa, no período noturno, denominado como EDC1N-M;

- DE2 – Dupla formada por um educador que trabalha prioritariamente na 5ª Casa, durante o período diurno, denominado como EDC5D+F e outro educador que trabalha prioritariamente na 5ª Casa, durante o período noturno, denominado como EDC5N-M ;

- DE3 – Dupla formada por um educador que acumula a função de motorista, denominado para este estudo como EDCM+M e outro educador que acumula a função de coordenação do projeto, convivendo em período integral com os adolescentes, denominado para este estudo como EDCC+M.

5.4.4 Critérios de Seleção dos Educadores

A rotina de organização, semelhante ao funcionamento de um lar e a convivência entre educadores e adolescentes próxima da configuração de uma família, são aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento humano quanto para o surgimento de situações potenciais de conflitos. Em termos gerais, a equipe de educadores tem a incumbência de acompanhar e orientar todos os meninos.

A exceção está nas atividades de limpeza e conservação, horário de acordar e dormir, acompanhamento da higiene e cuidados com o vestuário, para as quais existem educadores de referência em cada uma das casas que compõem a instituição.

Portanto, a maior parte dos adolescentes acima de 14 e abaixo dos 18 anos está acolhida nas 1ª e 5ª Casas e os educadores selecionados como sujeitos da pesquisa, necessariamente compuseram as equipes de referência destas casas e foram selecionados por sorteio.

Um dos principais fatores que caracterizam um abrigo é o funcionamento ininterrupto. Para suprir essa demanda, a instituição mantém equipes de educadores responsáveis pelos três turnos, perfazendo as 24 horas do dia. Uma equipe maior atende o horário entre 08:00 e 17:00h e duas equipes menores atendem os horários entre 17:00 e 24:00h, correspondente ao turno da noite e entre 00:00 e 08:00h, correspondente ao turno da madrugada.

Este é um fator importante à medida que os conflitos podem manifestar-se de forma diferente conforme o período do dia ou da noite ou de acordo com o número de educadores responsáveis por turno. Por este motivo, o estudo contou com a participação de educadores que atendem em três turnos de trabalho.

Atualmente a instituição conta com a colaboração de educadores que acompanham os adolescentes em diversas atividades internas e externas à instituição, bem como, em horários que ultrapassam os limites estabelecidos pelos turnos de trabalho.

Neste sentido, dois educadores acumulam a função de motorista e realizam frequentemente, com os adolescentes, visitas às famílias. Dentre suas atribuições também estão a participação e o cuidado dos adolescentes em passeios e eventos, o encaminhamento e o acompanhamento a médicos,

psicológicos, cursos, locais de trabalho, entre outros. A seleção de um, entre esses dois educadores, ocorreu por meio de sorteio.

Outros dois educadores assumem paralelamente a função de coordenação, acompanhando atividades e projetos pontuais da instituição em conjunto com os adolescentes e buscando respostas para a equipe diante de situações de conflitos. Um dos coordenadores é o pesquisador responsável por este estudo, logo, o outro coordenador foi automaticamente selecionado como participante da pesquisa.

A equipe de educadores sociais da instituição é formada predominantemente por homens. Por este motivo uma, dentre as duas educadoras que se enquadram nos critérios mencionados anteriormente, foi selecionada por meio de um sorteio para compor o grupo de entrevistados.

5.4.5 Público Não Participante da Pesquisa

Após a seleção dos participantes potenciais e a realização do sorteio, foi definida a lista dos quatorze participantes para este estudo, porém é importante registrar a ausência de um público que também traria contribuições para a pesquisa, mas que por falta de condições adequadas de comparação metodológica, não participaram dos critérios de seleção.

Neste grupo estão incluídos os adolescentes entre doze e quatorze anos incompletos, que por meio de acompanhamento preliminar realizado pelo pesquisador, demonstraram pouco ou nenhum domínio do conceito de conflito, comprometendo a realização da entrevista episódica.

Também não foram incluídos os membros da equipe técnica da instituição, composta pela pedagoga, assistente social e psicólogos voluntários, bem como professores auxiliares para acompanhamento escolar, professores de oficinas específicas como capoeira, futebol e informática, além de outros profissionais que prestam atendimento voluntário e da equipe de apoio, composta pelas cozinheiras e auxiliares de serviços gerais. Este público participa ativamente do cotidiano da instituição, porém, não está exposto às situações de conflitos com a mesma intensidade e frequência como ocorre com a equipe de educadores.

5.5 TRANSCRIÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

5.5.1 Transcrição das Entrevistas Episódicas

As entrevistas foram gravadas e transcritas logo após a sua realização com base em alguns critérios metodológicos que definem o formato contemplado na análise e discussão.

Primeiramente os adolescentes e educadores participantes da pesquisa relataram os episódios envolvendo as situações de conflitos, das quais se lembraram ou participaram ativamente, utilizando-se de linguagem coloquial. Consequentemente, tal linguagem é composta de gírias, termos inerentes à realidade das ruas ou das comunidades de origem, bem como, termos utilizados na instituição, pequenos vícios de linguagem e eventuais ausências de plural, concordância, entre outros.

Como forma de permitir uma leitura mais rápida do conteúdo das narrativas sem perder o entendimento e o contexto, o pesquisador optou por realizar algumas correções básicas no momento da transcrição. Não houve o compromisso de executar as transcrições em total conformidade com as normas formais da língua portuguesa. As seqüências lógicas das narrativas transcritas se mantiveram fiéis ao conteúdo relatado pelos entrevistados.

5.5.2 Delimitação do Roteiro para a Entrevista Narrativa

É importante salientar que, sob a ótica do conflito, existe pouco material científico desenvolvido com base na realidade das instituições de acolhimento. Esta carência de elementos vinculados às situações de conflitos e suas decorrências no contexto dos abrigos institucionais justificou a realização de uma entrevista episódica.

Portanto, o guia de pesquisa foi aplicado integralmente aos adolescentes e educadores, incluindo quinze questões, devidamente descritas e distribuídas

em uma matriz de resultados gerais. Entretanto, foram objetos de análise e discussão para o presente estudo, as questões 1, 3, 4, 5, 6 e 10. Os dados adicionais, provenientes das questões 2, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14 e 15 foram submetidos a outros tratamentos e servirão para posteriores avaliações e análises, contribuindo complementarmente para o aprofundamento do tema.

5.5.3 Matriz de Resultados

As narrativas obtidas por meio das questões 1, 3, 4, 5, 6 e 10 foram selecionadas e re-distribuídas em uma nova matriz, específica para o estudo, denominada como “matriz resultado”:

QUADRO 4 - CODIFICAÇÃO DOS EDUCADORES

Questão na Matriz Geral	Questão Correspondente na Matriz Resultado
1	1
3	2
4	3
5	4
6	5
10	6

FONTE: O autor

Considerando que a entrevista produz a, normalmente, um grande volume de dados, após o processo de transcrição, foram selecionados trechos das narrativas com base no critério de representatividade (FRANCO, 2005). Para adequar a visualização e favorecer a disponibilidade dos dados durante o processo de análise foi elaborada uma matriz de resultados.

A formatação desta matriz levou em consideração os critérios estabelecidos para a divisão e codificação dos educadores na posição horizontal e a seqüência das entrevistas posicionadas verticalmente, mantendo a lógica e continuidade dos relatos. A questão 1, utilizada como exemplo, possibilita visualizar a formatação da matriz de resultado dos educadores:

QUADRO 5 - MATRIZ DE RESULTADOS - EDUCADORES

EDUCADORES								
PERGUNTAS	OBJETIVO/ INDICADORES	EDC1D+M	EDC1N-M	EDC5D+F	EDC5N-M	EDCM+M	EDCC+M	BS
1 - Definição de Conflito	1.1 - Domínio conceitual pleno							
	1.2 - Domínio conceitual parcial							
OBSERVAÇÕES								

FONTE: O autor

A matriz de resultado dos adolescentes considera os mesmos critérios de distribuição e avaliação utilizados para os educadores, contudo, comporta oito participantes.

QUADRO 6 - MATRIZ DE RESULTADOS - ADOLESCENTES

ADOLESCENTES										
PERGUNTAS	OBJETIVO/ INDICADORES	ADC1-V (15; 0)	DC1+V (14;4)	ADC1-R (14; 0)	DC1+R (14; 1)	ADC5-V (15; 8)	DC5+V (17; 4)	ADC5-R (16; 3)	ADC5+R (16; 8)	BS.
1 - Definição de Conflito	1.1 - Domínio conceitual pleno									
	1.2 - Domínio conceitual parcial									
OBSERVAÇÕES										

FONTE: O autor

Como referencial para análise, ao lado de cada questão foram incluídos alguns indicadores de avaliação que possibilitam distribuir e organizar os relatos de acordo com o interesse do estudo.

Na questão 1, tomada como exemplo, estes indicadores correspondem ao domínio conceitual pleno do termo “conflito” para as respostas que mantiveram coerência com o conceito definido por Jares (2002) dentro do paradigma da EP. O indicador correspondente ao domínio parcial do termo “conflito” é utilizado para referenciar as respostas que se adequaram ao conceito tradicional.

5.5.4 Informações Provenientes da Observação Participante Não Sistemática

A observação participante não-sistemática possibilitou ao pesquisador a permanência diante das situações de conflitos e suas decorrências, sem as interferências e prejuízos metodológicos normalmente ocasionados pela relação entrevistador-entrevistado ou pesquisador-pesquisado. Tal liberdade também permitiu um trânsito constante entre os ambientes freqüentados pelos adolescentes e pelos educadores nos momentos de conflito, incluindo as casas, locais de prática de esporte e lazer, escritório, refeitório, entre outros.

As informações provenientes deste tipo de observação contemplam situações que envolvem outros educadores e adolescentes que não fazem parte do grupo entrevistado e, por esse motivo, permanecem sempre acompanhadas da referência “observação participante não sistemática”. A sua utilização ocorreu apenas no decorrer da análise, como complemento aos dados obtidos por meio das entrevistas episódicas e pesquisa documental.

Entretanto, as observações relacionadas a comentários informais sobre a postura e conduta de terceiros, crises e situações entre educadores motivadas por questões pessoais ou situações que envolvem riscos de exposição direta aos adolescentes, educadores ou coordenação não foram consideradas como subsídios para o estudo em questão.

6 RESULTADOS

Após a seleção dos participantes, gravação das entrevistas, transcrição e tratamento dos dados, foi realizado o processo de análise e discussão das questões 1, 2, 3, 4, 5, 6 e seus principais indicadores, correlacionando-os às categorias encontradas no decorrer do estudo.

É importante salientar que para cada questão os processos de distribuição dos dados nos quadros, análise e comentários se referenciaram a todos os educadores e adolescentes. Porém, por necessidade de adequação do texto a um espaço limitado, foram selecionados e apresentados no início de cada análise apenas alguns trechos, a título de exemplificação.

Em decorrência da continuidade e aprofundamento deste estudo, os comentários e constatações estão referenciados diretamente aos códigos que representam os educadores e os adolescentes (detalhados nos itens 5.4.1; 5.4.3, no índice de siglas e no apêndice). Neste sentido, existem comentários e conclusões que se referenciam a educadores e adolescentes, cujos relatos não estão apresentados no corpo da análise, mas que podem ser consultados nas tabelas em anexo ao estudo.

Portanto, com o objetivo de orientar a busca daqueles que apresentarem interesse em conhecer os relatos que permitiram a análise, foi incluída no apêndice, a matriz de resultados com todos os trechos de onde surgiram as conclusões das questões 1 a 6.

6.1 DOMÍNIO CONCEITUAL

A primeira questão da entrevista episódica se dedicou à concepção do termo conflito e sua associação a outros elementos periféricos com o objetivo de identificar se o educador ou o adolescente tende ao conceito no sentido tradicional ou ao conceito estabelecido como parâmetro para o presente estudo.

As respostas que atenderem ao indicador de *domínio conceitual pleno* corresponderam às afirmações semelhantes ao conceito estabelecido por Jares: “Conflito é um processo de incompatibilidade, de choque de interesse

entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, mediante o qual se afirmam ou percebem interesses, valores e aspirações contrárias” (Jares, 2004, p.30).

As respostas dos educadores e adolescentes enquadradas no indicador de *domínio conceitual parcial* foram as que trouxeram elementos associados tradicionalmente o termo conflito a alguma modalidade de prejuízo ou conotação negativa, como violência, discussões, agressões, desentendimentos, entre outros (VINYAMATA, 2005; MAYA, 2005; DANTÍ, 2005 e UNESCO, 2006).

O *não domínio do conceito* compromete a seqüência da entrevista e o restante do processo, motivo pelo qual o indicador não foi incluído na matriz de resultados. Neste sentido, apenas um adolescente previamente selecionado para o estudo apresentou total desconhecimento do termo, havendo portanto, necessidade de substituí-lo por meio de sorteio.

6.1.1 Domínio Conceitual Entre os Educadores

O critério estabelecido nesta questão permitiu aos educadores e adolescentes que afirmassem um ou mais conceitos como resposta. Como resultado, entre os educadores foram coletadas oito afirmativas correspondentes ao sentido empregado pelo estudo e quatorze afirmativas que indicam a utilização de um conceito tradicional. Dentre os seis entrevistados, um integrante de cada dupla (EDC1D+M, EDC5N-M, EDCC+M) apresentou conceitos que se enquadram no critério de *domínio conceitual pleno*:

"Conflito pra mim é quando as *idéias não combinam*, né. Uma discordância de opiniões, né. A gente tentando consertar, orientar, e acaba tendo esse conflito, essa *diferença*". (EDC1D+M)

"O ser humano mesmo em si, tem conflito consigo mesmo. Então o conflito também está dentro da pessoa, e vive junto, no meio de nós".

(EDC5N-M)

"A gente vive numa sociedade de conflito. O conflito pode ser *uma coisa saudável, não é só negativo*. Acho também que os conflitos aqui da instituição e de outros lugares é *uma forma de os meninos construírem outra sociedade*. Então o conflito tem do outro lado *a questão de buscar a cidadania e dizer isso pra todo mundo*".

(EDCC+M)

Entretanto, estes três entrevistados apresentaram respostas que também identificam a tendência de conceituação tradicional:

"Brigas, é [...] palavrões né, agressão verbal, coisa parecida né? Idéias que eles (os adolescentes) muitas vezes não aceitam né, querem *fazer do jeito deles, do jeito errado*".

(EDC1D+M)

"Conflito normal é aquele que você chega no trabalho [...] soltando "cano" nos outros, xingando, falando meio grosso e a outra pessoa vai falar a mesma coisa. Às vezes está lá *mal humorado e desconta no outro que não tem nada a ver*, e o outro também não gosta, e às vezes vai e gera o conflito". (EDC5N-M)

"Então quando as duas partes não conseguem dialogar suficientemente para resolver o impasse, muitas vezes parte para a agressão verbal e muitas vezes agressão física [...]. Então quando a pessoa para de dialogar, para de ver o outro enquanto sujeito de direito, aí gera um monte de conflito".

(EDCC+M)

Um dentre os três educadores EDC1D+M demonstrou que o domínio do conceito existe apenas em tese, pois a prática relatada no decorrer das narrativas está relacionada ao conceito tradicional. Porém, a manifestação verbal pode ser considerada como o primeiro passo em direção a uma prática consciente (OATLEY e JENKINS, 2002). Já os educadores EDCC+M e EDC5N-M demonstraram ao longo da entrevista episódica uma coerência entre

os conceitos e os relatos que retratam a sua prática. Os outros três educadores entrevistados apresentaram exclusivamente afirmativas vinculadas ao conceito no sentido tradicional:

"Ah, sei lá, *briga*. Desentendimento de uma pessoa com a outra e, não sei. Só isso".

(EDC1N-M)

"*Brigas*, em primeiro lugar. *Discussão*, falta de diálogo, acho que mais isso".

(EDC5D+F)

"Bom, pra mim a palavra conflito vem de uma *confusão* né. Envolvendo alguém, um adolescente com outro adolescente ou um adolescente com o próprio educador".

(EDCM+M)

Em termos gerais, dentre os seis educadores entrevistados, cinco apresentaram coerência entre o conceito respondido na questão 1 e a prática na resolução de conflitos, respondida nas demais questões. É importante salientar que o detalhamento acerca deste aspecto será objeto de análise na questão 2.

6.1.2 Domínio Conceitual Entre os Adolescentes

Com relação aos adolescentes, dentre os oito entrevistados, dois apresentaram afirmações condizentes com o domínio conceitual pleno.

"Tipo, quando um fala uma coisa e o outro fala outra coisa".

[ADC5-V (15;8)]

"Na instituição tem mais conflitos de aprendizagem, coisas de família no dia-a-dia".

[ADC5+V (17;4)]

"Conflitos que acontecem *que se tornam coisas boas após (a forma) como se é trabalhado* em cima desses conflitos".

[ADC5+V (17;4)]

Estes adolescentes ADC5-V (15;8) e ADC5+V (17;4), foram os únicos dentre os entrevistados que relataram diversas histórias permeadas de conflitos condizentes com o conceito empregado pelo estudo.

Em referência ao conceito tradicional, todos os adolescentes apresentaram, no mínimo, uma afirmativa:

"Ficar na rua, brigar, assaltar os outros e roubar e matar".

[ADC1-R (14;0)]

"*Agride* os outros assim, pega ele (outro menino) por trás e começa a *bater* nele, *dar soco, chute...* isso é conflito pra mim".

[ADC1+R (14;1)]

"Ah, é quando uma pessoa *não se acerta direito* com a outra. Um começa a *brigar* com o outro".

[ADC5-V (15;8)]

"Quando está havendo um *ato errado* entre dois adolescentes, ou melhor, entre duas pessoas, que *não está causando boas coisas*".

[ADC5+V (17;4)]

"Conflito para mim é quando duas pessoas começam a *discutir por causa de poucas coisas*".

[ADC5-R (16;3)]

Os trechos de relatos acima indicam a tendência de associação do termo a vários significados, com predominância para a violência, conforme detalhamento a seguir.

6.1.3 Semelhanças e Diferenças Entre Adolescentes e Educadores

As definições relatadas pelos adolescentes apresentam conceitos baseados nos mesmos elementos periféricos negativos que predominaram nas afirmações dos educadores. Não houve subsídios suficientes para revelar discrepâncias entre os educadores que compõem os turnos diurnos, noturnos e aqueles que permanecem em constante presença com os adolescentes, nem tampouco, diferenças com base nos critérios das casas ou tempo de trabalho na instituição.

Entre os adolescentes, as diferenças correspondentes às casas, tempo de acolhimento, idade e motivo do abrigo também não apresentam elementos discrepantes.

O quadro a seguir sugere uma breve comparação e aponta para a uniformidade no que diz respeito ao domínio parcial do termo conflito, em seu sentido tradicional:

QUADRO 7 - DOMÍNIO CONCEITUAL PARCIAL - EDUCADORES

DOMÍNIO CONCEITUAL PARCIAL - EDUCADORES					
EDC1D+M	EDC1N-M	EDC5D+F	EDC5N-M	EDCM+M	EDCC+M
Brigas	Briga	Brigas	Xingamento	Confusão	Incapacidade de diálogo
Palavrões	Falta de entendimento	Discussão	Grosseria		Agressão verbal
Agressões verbais		Falta de diálogo	Retorno da agressão verbal		Agressão física
Julgamento			Mal humor, injustiça		Interrupção do diálogo
Imposição de ideias			Injustiça		Não ver o outro como sujeito

FONTE: O autor

É importante salientar que, para esta pergunta, estava facultado aos entrevistados apresentarem mais de uma resposta ou respostas que

contivessem mais de um elemento que indicasse o domínio do termo. Portanto, entre os educadores houve respostas apresentaram de um a cinco elementos.

O quadro a seguir apresenta o mesmo perfil de avaliação, com relatos que apontam entre um e seis elementos.

QUADRO 8 - DOMÍNIO CONCEITUAL PARCIAL - ADOLESCENTES

DOMÍNIO CONCEITUAL PARCIAL - ADOLESCENTES							
ADC1-V (15; 0)	ADC1+V (14;4)	ADC1-R (14; 0)	ADC1+R (14; 1)	ADC5-V (15; 8)	ADC5+V (17; 4)	ADC5-R (16; 3)	ADC5+R (16; 8)
Caçar brigas	Maltratar	Ficar na rua	Briga	Não se acertar direito	Ato errado	Discutir por pouca coisa	Discutir de forma agressiva
		Brigar	Alguma coisa de errado	Brigar	Não está causando coisas boas		Discutir de forma brutal
		Assaltar	Agredir		Coisas erradas		
		Roubar	Bater				
		Matar	Dar soco				
			Chute				

FONTE: O autor

Com base nestas informações é possível afirmar que o vínculo do conceito à violência está presente em cinco dentre os seis relatos dos educadores e em seis dentre os oito relatos dos adolescentes.

Por esse motivo é possível concluir que: os educadores e os adolescentes tendem a pensar e conceituar o conflito de maneira uniforme e vinculada à violência quando se trata do paradigma tradicional.

Como forma de aprofundar a análise e quantificar os elementos apresentados pelos relatos, no próximo quadro foram considerados os quatorze depoimentos divididos em cinco categorias que reúnem as unidades

conceituais associadas a violência física; incapacidade de comunicação; ato errado; violência verbal e ficar na rua. É importante destacar que essas categorias foram definidas com base na incidência das próprias unidades conceituais.

QUADRO 9 - CATEGORIAS E UNIDADES CONCEITUAIS ADOLESCENTES E EDUCADORES – CONCEITO DE CONFLITO

CATEGORIA	UNIDADES CONCEITUAIS	Quantidade de citações entre os educadores	Dentre os seis, quantos educadores citaram	Quantidade de citações entre os adolescentes	Dentre os oito, quantos adolescentes citaram
Violência física	16	4	4	12	5
Incapacidade comunicação	10	7	5	3	3
Ato errado ou injusto	8	4	3	4	2
Violência verbal	7	6	3	1	1
Ficar na rua	1	0	0	1	1
TOTAIS	42	21	15	19	12

FONTE: O autor

Em termos gerais, houve quarenta e dois registros de unidades conceituais, entre educadores e adolescentes, associando a palavra conflito a diversos elementos periféricos agrupados nas referidas categorias.

A categoria *Violência física* representa o elemento mais associado à palavra conflito, mantendo uma proporcionalidade média entre as citações dos educadores e dos adolescentes. Dos quatorze participantes do estudo, nove associam o conflito à violência física.

Um dos fatores de destaque entre os adolescentes é a predominância de três [ADC5-R (16,3), ADC5+R (16;8) e ADC5+V (17;4)] dentre os quatro moradores da 5ª Casa não terem realizado uma associação direta do conflito à violência física. Uma das hipóteses que pode explicar esse padrão está vinculada aos momentos de alguns adolescentes no cotidiano da instituição.

Outro fator discrepante foi a presença de apenas um relato que associa o conflito à condição de estar na rua. Este aspecto da análise indica que, entre educadores e adolescentes, a razão de ser da instituição não configura como elemento conflitivo. A predominância de situações que remetem ao cotidiano dentro da instituição indica um baixo nível de abstração e reflexão acerca de causas e fatores externos, porém de central importância.

Com base em outros trechos da entrevista episódica, foi possível acessar algumas informações acerca da relação entre os elementos empregados para definir o conceito e o seu cotidiano:

"Não vi muito (conflito), por que não fico muito aqui dentro (da instituição), a tarde estou fazendo curso de inglês, mas agora deu uma acalmada (na rotina) por que o curso acabou [...]".

[ADC5+R (16;8)]

"Acho que, eu fico mais no quarto né (treinando para gravar um CD). Eu não vejo muito (conflito) por isso que eu só coloquei (relatou) mais a parte de discussão, porque eu só ouço mais, eu não vejo muito mais".

[ADC5+V (17;4)]

Entre os educadores, apenas aquele que assume conjuntamente a função de motorista apresentou o conceito livre da associação à violência, seja ela física ou verbal:

"É claro que quando eu não estou aqui (é educador e motorista) têm conflitos maiores que eu não estou presenciando né".

(EDCM+M)

Estes aspectos apontam para a influência que a rotina e o ambiente podem exercer sobre a forma de pensar e conceber os conflitos. Mesmo após a conclusão do curso de inglês e a permanência por mais tempo na instituição,

a primeira resposta proferida pelo adolescente ADC5+R (16;8) foi que os momentos de ausência da rotina o afastam diretamente do contexto dos conflitos violentos.

Isso confirma que os adolescentes da 5ª Casa são influenciados por outro tipo de rotina, com a presença constante de fatores externos, como o trabalho, expectativas acerca do futuro, insegurança pela possibilidade de perder sua vaga em função de comportamentos violentos, além do contato mais freqüente com pessoas de fora, incluindo colegas de curso e trabalho. Um conjunto de fatores psicológicos e ambientais relacionados a este pode contribuir para a formação de adolescentes menos vulneráveis ou permeáveis à violência física.

Portanto, é possível inferir que a rotina influencia a concepção do conflito e a sua associação à violência física. Uma rotina violenta tende a influenciar o conceito de conflito vinculando-o à violência física. Uma rotina composta de elementos externos positivos e fatores psicológicos/ambientais menos violentos reduz a associação do conceito à violência física.

Nas categorias que representam os elementos Incapacidade de comunicação, Violência verbal e Atos errados ou injustos os educadores predominaram com o maior número de citações e o maior número de pessoas citando, se comparados com os adolescentes. Isso significa que o leque de significados apresentados pelos educadores é mais rico, mantendo porém, a predominância da violência em termos gerais.

As principais constatações apresentadas nesta análise são corroboradas por Jares (2004, p.11) quando menciona que atualmente “[...] não podemos deixar de assinalar, com especial preocupação, a persistência do uso e da divulgação da violência como forma de resolver conflitos [...]”.

Ao considerar as categorias Violência física e Violência verbal, juntas, foi possível identificar que onze participantes persistem em associar o termo conflito a algum tipo de violência, indicando uma predominância sólida do emprego tradicional da palavra na prática educativa da instituição.

6.1.4 Discussões Preliminares

Com base nos resultados da análise é possível fazer considerações sobre o conceito e a sua influência sobre a prática. A primeira é que o conceito empregado pelo educador para definir o que é conflito, provavelmente, exerce influência sobre o estilo de abordagem e interação com o adolescente.

Consequentemente, se o conflito é percebido pela equipe como prejudicial e associado à brigas, agressões físicas e verbais, incapacidade ao diálogo e outros eventos negativos, à tendência dos educadores será evitá-lo ou resolvê-lo da forma mais rápida e tradicional possível, justamente por se tratar de algo indesejado (CURLE, 1977; JARES, 1995, 1997, 2002, 2004a, 2005 E 2007; GALTUNG 1996, 2006).

Os educadores EDC5D+F, EDC1N-M e EDCM+M, apresentaram conceitos de conflitos exclusivamente tradicionais e sua prática ao longo dos relatos na entrevista episódica demonstrou coerência ao conceito, isto é, predominantemente tradicional.

Os trechos extraídos das narrativas servem como exemplo:

"Eu quero sempre que eles respeitem né, na verdade é o respeito. Nem que não escute, mas que me respeite".

(EDC5D+F)

"Depois de uma semana me esforçando e tendo que ouvir (reclamações e bagunças) eu disse: 'Ó, ninguém tem sangue de barata não, se você ficar falando essas coisas (sarro, palavrões) você vai ver'. E isso, por um lado foi bom que parou a zoação (reclamações), entendeu?"

(EDC1N-M)

"Se ele partir pra cima de você e achar que vai te intimidar eu acho que você deve pegar pesado com ele sim. Se preciso pegar nele, dominar e mostrar que você está ali acima dele, pra corrigir os defeitos dele".

(EDCM+M)

Tomando como base os mesmos critérios de análise, se o conflito for entendido como "inevitável à existência humana e lhe conferimos uma característica realmente contrária à concepção tradicional" (JARES, 2007,

p.170), inerente ao ser humano, positivo e favorável ao desenvolvimento da díade educador-adolescente (JARES, 2002, 2004; GALTUNG, 2006), haverá uma tendência a encará-lo de forma natural e “também como um valor” (p.170).

Os educadores EDCC+M e EDC5N-M apresentaram conceitos semelhantes à definição apresentada por Jares (2004) juntamente com conceitos inerentes ao paradigma tradicional. Neste sentido, as suas práticas oscilaram entre os dois paradigmas, com duas tendências de conceitos opostos.

Paradigma de referência da EP: **"O conflito apareceu no meio (da reunião) e explicamos para todo mundo (comunidade, funcionários da prefeitura e professores) de uma forma bem humana o nosso trabalho, nossos meninos, nossas dificuldades e que a comunidade tinha que ajudar. Se você ajudar, vai construir um cidadão. E eles (da comunidade) falaram: 'O que precisar pode contar conosco'. Tem um aspecto positivo de transformação".**

(EDCC+M)

Paradigma tradicional: **"Eles chegaram da escola com cola de sapateiro para cheirar [...] e o mais difícil é no dia seguinte vinha a Folha de Londrina. Quando eles [os jornalistas] chegaram a gente passou toda a idéia da instituição e eles não perceberam o conflito que nós estávamos vivenciando naquele momento".**

(EDCC+M)

Paradigma de referência da EP: **"Tive que achar quem tava agravando a situação deles, agitando mais. Daí pedi pro EDC1N-M levar o Ju prá dentro da 5ª casa e ficar um pouquinho com ele lá. Fiquei tentando acalmar o resto que estava tudo, tudo agitado. Daí, depois que consegui atender todo mundo, a gente sentou e conseguimos conversar um pouco e refletir sobre o que aconteceu".**

(EDC5N-M)

Paradigma tradicional: **"Se o educador leva uma cadeirada, uma facada, acho que isso não vai ficar legal, por que ninguém vai querer respeitar depois[...]. Não deveriam ser levados pra delegacia, esses casos. Acho que deveria ter o desligamento direto, mesmo que tenha um problema (tome remédios). Se tem problema, talvez outro lugar resolva".**

(EDC5N-M)

Conforme os exemplos apresentados anteriormente, pode-se inferir que apenas os educadores EDCC+M e EDC5N-M utilizam-se, esporadicamente, de práticas de resolução condizentes com os princípios da EP. Diante desta constatação é possível inferir a segunda conclusão: a instituição mantém uma predominância na prática da abordagem tradicional ao conflito.

Contudo, é importante salientar que a instituição não está deslocada da realidade, pois "tanto do ponto de vista das organizações voltadas para a educação quanto da vida social, o conflito tem - assim como o conceito de paz - uma leitura predominantemente negativa, como algo não-desejável, patológico ou anômalo" (JARES, 2007, p.35). De qualquer maneira, essa conclusão refuta o pressuposto do pesquisador sobre a vanguarda da instituição na metodologia inovadora em resolução de conflitos.

Outro fator que contribui para a predominância do modelo tradicional na instituição é a dificuldade que os entrevistados apresentaram para diferenciar alguns dos principais componentes de um conflito. Tomando como exemplo uma definição de conflito apresentada pelo educador:

"Então é quando as duas partes não conseguem dialogar suficientemente para resolver o impasse, muitas vezes parte para a agressão verbal e muitas vezes, agressão física".

(EDCC+M)

Esta concepção está próxima da concepção considerada por Jares (2004), pois os termos "partes", "impasse" e "diálogo" surgem como elementos centrais. Porém, o conceito foi associado diretamente à causa, isto é,

associado à incapacidade (de diálogo) e ao processo quando se refere à insuficiência de diálogo entre as partes. Outro equívoco a ser analisado é a inclusão da agressão verbal e do agravamento (muitas vezes) para a agressão física como partes integrantes da essência do conflito. Em síntese, estes últimos elementos se configuram apenas como conseqüências de resoluções mal sucedidas.

Com este exemplo, é possível perceber que dentro do termo “conflito” foram incorporados a causa, o processo e a conseqüência, todos carregados de conotações negativas (GALTUNG, 1996, 2004, 2006; JARES, 2001). Portanto, também é possível concluir que: o paradigma tradicional do conflito dificulta a identificação das partes de um conflito (causas, processo e conseqüências), e induz os educadores e adolescentes a pensarem nele como um todo e, conseqüentemente, dificulta a sua resolução crítica.

Essa união de elementos, conforme Jares (2005), potencializa a rejeição do termo por completo, à medida que o educador passa a associá-lo a um maior número de adjetivos pejorativos ou negativos.

Portanto, a falta de clareza acerca dos elementos que compõem os conflitos, suas causas e conseqüências, se constitui como um dos motivos pelos quais os educadores EDCC+M e EDC5N-M transitam entre os dois paradigmas, o tradicional e o atual. Essa mesma falta de clareza justifica, em parte, a permanência do restante da equipe na prática do modelo tradicional.

6.2 PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS

A segunda questão se debruça sobre a percepção do educador ou do adolescente em relação ao seu envolvimento direto em situações de conflitos na instituição e pretende aproximá-los gradativamente do tema como preparação para as outras questões que exigirão maior nível de reflexão.

6.2.1 Análise

Os indicadores de análise apresentados no quadro a seguir (QUADRO 10) estão pautados pelo movimento de afirmação e contradição dos

entrevistados para avaliar o nível de coerência entre o conceito apresentado na questão 1, seu auto-posicionamento apresentado na questão 2 e a sua prática ou participação em situações de conflitos, observada ao longo de todos os relatos de cada participante. É importante ressaltar que os indicadores foram obtidos por meio da entrevista episódica. Com base nestes critérios foram estabelecidas as seguintes combinações para análise:

- 1.TNc – Educador ou adolescente que apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado e não menciona a participação em resolução de conflitos, indicando coerência entre a concepção e a prática;

- 1.TNi – Educador ou adolescente que apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional nega a sua participação, mas participa da resolução de conflitos dentro do modelo tradicional, indicando incoerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista;

- 2.DNc – Educador ou adolescente que apresenta os dois conceitos (tradicional e EP) nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado e não menciona a prática/participação em resolução de conflitos, indicando coerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista;

- 2.DNi – Educador ou adolescente que apresenta os dois conceitos (tradicional e EP) nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado, mas participa a resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando incoerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista;

- 1.TAc – Educador ou adolescente que apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado e participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo

tradicional, indicando coerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista;

- 1.TAi – Educador ou adolescente que apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado, mas participa da resolução de conflitos dentro dos dois modelos (tradicional e EP), indicando incoerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista;

- 2.DAc – Educador ou adolescente que apresenta os dois conceitos (tradicional e EP) assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado e participa da resolução de conflitos dentro dos dois modelos (tradicional e EP), indicando coerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista;

- 2.DAi – Educador ou adolescente que apresenta os dois conceitos (tradicional e EP) assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado e participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando incoerência entre a concepção e a prática o que faz e o que afirma na entrevista.

Portanto, cada educador se enquadrará especificamente em alguma dentre as oito combinações. Apenas para a combinação 2.DNc não houve participantes que se enquadrassem nos critérios.

QUADRO 10 - COMPARATIVO ENTRE O CONCEITO E A PRÁTICA – EDUCADORES E ADOLESCENTES – PARTICIPAÇÃO EM SITUAÇÕES DE CONFLITOS

EDUCADORES / ADOLESCENTES	1.TNc	1.TNi	2.DNc	2.DNi	1.TAc	1.TAi	2.DAc	2.DAi
EDC1D+M	conceito de conflito tradicional e pela EP		assume que participa de conflitos considerando o conceito					X
					pratica/participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando incoerência			
EDC1N-M		X	nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado					
	apresenta o conceito exclusivamente no				mas pratica/participa da resolução de conflitos dentro do modelo tradicional, indicando incoerência;			

	sentido tradicional		
EDC5D+F	apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando coerência
EDC5N-M	conceito de conflito tradicional e pela EP	X nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado	mas pratica/participa a resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando incoerência
EDCM+M	apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando coerência
EDCC+M	conceito de conflito tradicional e pela EP	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos dentro dos dois modelos (tradicional e EP), indicando coerência
ADC1-V (15; 0)	X apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado	não menciona a pratica/participação em resolução de conflitos, indicando coerência;
ADC1+V (14;4)	X apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	nega a participação em conflitos considerando o conceito apresentado	mas pratica/participa da resolução de conflitos dentro do modelo tradicional, indicando incoerência;
ADC1-R (14; 0)	apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando coerência;
ADC1+R (14; 1)	apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando coerência;
ADC5-V (15; 8)	conceito de conflito tradicional e pela EP	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos dentro dos dois modelos (tradicional e EP), indicando coerência;
ADC5+V (17; 4)	conceito de conflito tradicional e pela EP	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos dentro dos dois modelos (tradicional e EP), indicando coerência;
ADC5-R (16; 3)	apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos somente dentro do modelo tradicional, indicando coerência;
ADC5+R (16,8)	apresenta o conceito exclusivamente no sentido tradicional	assume que participa de conflitos considerando o conceito apresentado	X pratica/participa da resolução de conflitos dentro dos dois modelos (tradicional e EP), indicando incoerência

FONTE: O autor

É importante salientar que o quadro referencial das categorias de análise foi elaborado somente após a identificação das respostas, conforme a seguir e dentre os quatorze entrevistados, onze afirmaram ter participado de algum tipo de conflito dentro da instituição e três negaram. Todos os entrevistados apresentaram conceitos no sentido tradicional e apenas cinco apresentaram, simultaneamente, conceitos condizentes com os princípios da Educação para a Paz e da Teoria do Conflito.

A primeira constatação é que entre os entrevistados, os adolescentes apresentaram um nível maior de coerência se comparado aos educadores. Dentre os oito participantes, seis apresentaram coerência entre o conceito, o envolvimento e a prática/participação em situações de conflitos. O aspecto de destaque está na presença de dois adolescentes ADC5-V (15;8) e ADC5+V (17;4) que apresentaram conceitos dentro dos dois paradigmas, assumiram seu envolvimento em situações de conflitos e relataram práticas condizentes com estes dois paradigmas. Isto significa que estes adolescentes ainda não praticam totalmente os conceitos da EP, mas o fazem parcialmente e com coerência, dentro de uma instituição que mantém predominantemente o paradigma tradicional para as resoluções de conflitos.

Entre os educadores, três mantiveram coerência entre o conceito, envolvimento e a prática em situações de conflitos, com destaque para o educador EDCC+M que apresentou os dois conceitos, assumiu o seu envolvimento em situações de conflitos e relatou práticas condizentes com estes conceitos. Os outros três educadores apresentaram-se incoerentes.

Em termos gerais um fator de destaque é a incidência de cinco entrevistados que mantiveram coerência, porém no conceito exclusivamente tradicional, assumido sua participação em conflitos e praticando/participando apenas no sentido tradicional. O padrão com o segundo nível de incidência corresponde aos três participantes já citados ADC5-V (15;8), ADC5+V (17;4) e EDCC+M que foram os únicos a declarar conceitos condizentes com os princípios da EP e demonstrar, por meio dos relatos, que também assumem esses conflitos nas suas práticas cotidianas.

De qualquer forma, este conjunto de respostas refuta uma das expectativas iniciais do pesquisador sobre dois aspectos:

- Antes do estudo o pesquisador acreditava que esta questão provocaria uma forte tendência à não percepção do educador ou do adolescente enquanto pessoa envolvida pelos conflitos. Ao contrário do que se acreditou, apenas quatro negaram seu envolvimento e, apesar disso, três negaram de forma parcial, pois mencionaram que participavam de conflitos apenas com outros adolescentes;

- Antes do estudo o pesquisador acreditava que seria um grande desafio abordar a temática e obter como retorno histórias envolvendo os entrevistados como protagonistas. Ao contrário do que se acreditou, treze entrevistados relataram episódios envolvendo a sua participação direta em conflitos, nos quais aparecem como vítima ou agressor, bem como com resultados favoráveis ou com desfechos indesejáveis.

Portanto, além de assumir a sua participação em conflitos os entrevistados também relataram situações nas quais são protagonistas de conflitos. Com base nestas informações é possível inferir que: o envolvimento em conflitos, mesmo considerando a violência como elemento central, não se configura como situação vexatória entre adolescentes e educadores.

6.2.2 Discussões Preliminares

O fato de três educadores e dois adolescentes apresentarem incoerência entre a definição de conflito e sua prática, além da incidência de três adolescentes e dois educadores atuando exclusivamente dentro do modelo tradicional, indica que: a instituição já deu os seus primeiros passos em direção à mudança de paradigma, contudo o modelo tradicional ainda permanece arraigado e coerente entre os entrevistados.

Perceber o conflito como "um processo natural e intrínseco à vida que, se focado de modo positivo" (JARES, 2007, p.36) produzirá resultados também positivos, ainda se constitui como um desafio para a instituição. E o entendimento do conflito como elemento contribuinte ao "desenvolvimento pessoal, social e educativo" já se configura entre alguns adolescentes e educadores.

6.3 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA EM CONFLITOS

O objetivo desta questão é captar parte da história passada e compará-la com a auto-avaliação recente dos entrevistados em relação ao tema. O método possibilitou que as primeiras experiências vivenciadas pelos educadores e adolescentes ao longo de sua permanência na instituição, fossem narradas respeitando o contexto e momento em que ocorreram.

Para confirmar se as constatações provenientes de experiências passadas ainda permanecem vigentes na instituição, foram incluídos elementos obtidos por meio da observação participante não sistemática.

Uma constatação inicial é que, para este grupo de entrevistados, o assunto não se configura como tabu ou fonte de traumas. As narrativas dos seis educadores e de sete entre os oito adolescentes [exceto o ADC1-V (15;0)] trazem à tona episódios vinculados as suas próprias vivências retratando momentos próximos às épocas de sua contratação ou acolhimento. Neste sentido, será possível realizar a busca por evidências e avaliar a evolução dos entrevistados com base em suas experiências pessoais.

6.3.1 Primeira Experiência – Análise Episódica - Educadores

Os episódios relatados como primeira experiência envolvendo situações de conflitos são os seguintes:

"Um teste, (mostrar) que a casa é deles, que tem as regras [...] eles (os adolescentes) colocam pressão pra ver se o educador agüenta, ou cede às tentativas deles, né. Eu achava que pra resolver conflito era ignorar, era não agredir, corporalmente, e ignorar[...]".

(EDC1D+M)

"A primeira situação foi quando começamos apenas uma brincadeira que acabou se agravando e os outros educadores começaram a colocar 'lenha na fogueira'. Daí eu tentei só segurar ele (o adolescente), daí ele tentou jogar uma cadeira [...]. Os outros educadores não faziam nada, só ficaram me olhando".

(EDC5N-M)

"[...] era a primeira ou segunda semana de trabalho da educadora que estava junto. De repente, em plena via rápida, um dos adolescentes participou de uma agressão física com outro adolescente. Então parei a Kombi, liguei o alerta e tive que pegar pesado [suposto uso de violência] com esse adolescente".

(EDCM+M)

Nesta etapa da análise foram observadas apenas as sentenças que definem o contexto central dos relatos, que por critério de semelhança, foram agrupadas, possibilitando destacar os elementos episódicos.

“um teste”, “que a casa é deles”, “pressão pra ver se o educador agüenta”, “achava que pra resolver conflito era ignorar”;

(EDC1D+M)

“Depois essa brincadeira acabou se agravando”; “os outros educadores começaram a colocar ‘lenha na fogueira’”, “não faziam nada, só ficaram me olhando”;

(EDC5N-M)

“primeira ou segunda semana de trabalho da educadora”, “adolescente participou de uma agressão física com outro”, “tive que pegar pesado”.

(EDCM+M)

Com base neste critério de semelhança, o resultado final correspondeu ao agrupamento dos elementos episódicos em três categorias principais, sendo elas:

- Falta de experiência do educador

EDC1D+M (ato de ignorar)

EDC1N-M (ato de ignorar, ameaçar)

EDC5D+F (ato de ignorar)

EDC5N-M (ceder às pressões)

EDCM+M (violência)

EDCC+M (drogas, falta de estrutura)

- Conquista do espaço junto aos adolescentes

EDC1D+M (teste, pressão)

EDC1N-M (pressão, críticas)

EDC5D+F (agressão verbal)

EDCC+M (limites, regras)

- Conquista do espaço junto aos educadores

EDC5N-M (influência da equipe)

EDCM+M (contra-exemplo)

Como resultado, foi possível constatar que cada uma das histórias relatadas pelos educadores apresentou exatamente 1 (um) elemento vinculado à falta de experiência e 1 (um) elemento vinculado à conquista de espaço junto aos adolescentes ou demais educadores. A análise das histórias contadas pelos educadores apontou para estes dois aspectos principais, que se caracterizam como desafios inerentes aos primeiros momentos desempenhados na condição de educador social da instituição.

O desafio representado pela falta de experiência dos educadores tem como elemento de destaque a tentativa de ignorar o adolescente, buscando, na realidade ignorar o conflito. Para Costa (2001, p.95) isso representa o “mito da não-conflitividade” e não pode ser aceito, pois os educadores precisam ser “competentes para entender e gerir os aspectos conflitivos da relação, sendo capazes de superá-los num clima de aceitação e entendimento”. Em outras palavras, o autor alerta que “não podemos é fingir que o conflito não existe e fugir dele, varrendo-o para debaixo do tapete”.

Trata-se de um caminho percorrido em sentido inverso ao paradigma da EP, visto que “a postura a ser adotada ante a um conflito não é ignorá-lo ou ocultá-lo, o que em longo prazo promove sua cristalização e dificulta sua resolução, mas confrontá-lo de forma positiva e não-violenta” (JARES, 2007, p.37).

Com relação à conquista de espaço, o elemento de destaque episódico é a pressão manifestada, predominantemente, pela linguagem agressiva praticada pelos adolescentes, culminando por vezes, em agressões verbais.

6.3.2 Primeira Experiência - Análise Semântica - Educadores

Os trechos de falas que contém orações com elementos semânticos estão relacionados a seguir:

"Foi na verdade (teste) de inclusão, né [...] quando eu comecei a trabalhar [...] houve um principio de conflito, no sentido de mostrar quem manda aqui. Só depois que caiu a ficha, que eles têm um diferencial que precisa de mais atenção. Foi aí que eu cheguei no diálogo, né".

(EDC1D+M)

"Quando você se encontra em uma situação de conflito com um adolescente e não tem como você fazer alguma coisa, você tem que esperar (contar com) os outros educadores".

(EDC5N-M)

"Depois a gente chegou aqui (na instituição) e tudo já estava resolvido né. Pelo menos, entre eu e o adolescente, por que se eu deixasse quieto eles iriam fazer a maior confusão no trajeto todo né. E é claro que também não vai machucar né. Que há várias formas de acabar com a situação pegando pesado".

(EDCM+M) [o educador demonstrou-se intimidado diante do entrevistador]

Nesta etapa da análise semântica foram observadas apenas as sentenças que definem o contexto central dos relatos, que por critério de semelhança, foram agrupadas possibilitando destacar os elementos semânticos nelas contidos.

"na verdade (teste) de inclusão, né [...] quando eu comecei a trabalhar", "princípio de conflito [...]mostrar quem manda aqui", "caiu a ficha", "eles têm um diferencial que precisa de mais atenção", "Foi aí que eu cheguei no diálogo".

(EDC1D+M)

"no conflito com um adolescente e(se) não tem como você fazer alguma coisa", "tem que esperar (contar com) os outros educadores".

(EDC5N-M)

"deixasse quieto eles iriam fazer a maior confusão", "não vai machucar", "há várias formas de acabar com a situação pegando pesado".

(EDCM+M)

Nesta etapa da análise foi possível observar a semelhança entre os elementos semânticos, o contexto de cada oração e o episódio por completo. Com base neste critério de semelhança, o resultado final correspondeu ao agrupamento dos elementos semânticos em três categorias principais, sendo elas:

- Reflexão sobre o episódio

EDC1D+M (ignorar)
 EDC1N-M (não importar-se)
 EDC5D+F (ignorar)
 EDC5N-M (impotência)
 EDCM+M (violência)
 EDCC+M (estrutura)

- Auto-avaliação

EDC1D+M (diferencial do adolescente)
 EDC1N-M (equivoco pessoal)
 EDC5D+F (sem saída para o conflito)
 EDC5N-M (auxílio do educador)
 EDCM+M (justificativa para a violência)
 EDCC+M (vulnerabilidade institucional)

- Mudança de atitude

EDC1D+M (diálogo como saída)
 EDC1N-M (importar-se)
 EDC5N-M (espírito de equipe)

Dentre os seis relatos, três (EDC1D+M, EDC1N-M, EDC5N-M) mantiveram, simultaneamente, elementos inerentes a todas as categorias, indicando um percurso de desenvolvimento pleno em relação ao tema. Neste sentido, as dificuldades inerentes à vulnerabilidade dos educadores foi em parte superada pela mudança de atitude. Dois relatos (EDC5D+F, EDCC+M) apresentaram elementos pertencentes às categorias *Reflexão* e *Auto-avaliação*, não alcançando porém, a mudança de atitude.

Por fim, apenas um relato (EDCM+M) permaneceu no nível de reflexão episódica. Isto significa que este educador, atualmente, no que diz respeito a esta narrativa, mantém o mesmo padrão de opinião e tomada de decisão que lhe influenciou na época do primeiro conflito.

Em termos gerais pode-se concluir que as mudanças de atitude dos três educadores (EDC1D+M, EDC1N-M, EDC5N-M) estão predominantemente vinculadas a sua auto-avaliação, pois elementos semânticos como “caiu a

ficha” e “eu ligo sim” estão mais vinculados a reflexões de cunho pessoal. Não há menção direta a fatores externos ou organizacionais que tenham oferecido subsídios para a mudança de atitude.

Já a falta de mudança na atitude dos outros três educadores pode estar vinculada tanto a fatores individuais, como a limitações pessoais e profissionais, quanto a aspectos organizacionais, incluindo neste contexto, uma série de limitações estruturais que o coordenador aponta em seu relato, sem responsabilizar diretamente a equipe.

6.3.3 Primeira Experiência – Pesquisa Documental - Educadores

Com o objetivo de esclarecer se há ou não interferência da cultura organizacional sobre os educadores no momento que entram em contato com as suas primeiras situações de conflitos foi consultada a política de recursos humanos da instituição.

Com base nas informações prestadas pelo coordenador e membros da diretoria, não existem documentos que esclareçam as funções de um educador social, pré-requisitos para o cargo ou características pessoais. Também não há critérios suficientemente claros que definam um procedimento de seleção, contratação, acolhida e permanência dos educadores no quadro funcional, nem tão pouco os critérios que direcionem a política de cargos e salários.

Romans (2003, p.121) afirma que estar vinculado a "uma instituição contratadora em que esteja incorporado, [ter] uma equipe de profissionais a qual se integrar e [estabelecer] uma demarcação ou território onde prestar serviço" se constituem como pré-requisitos ao trabalho de um educador social. Concomitantemente, cabe à instituição o dever de definir "o setor da população onde se intervém, objetivos educativos a se alcançar, recursos disponíveis, metodologias a se utilizar".

Existem publicações sobre a filosofia de trabalho e proposta pedagógica da instituição disponíveis para aqueles que manifestam interesse. Apenas se sabe que os candidatos à vaga de educador social passam por um período de experiência em torno de seis meses.

A avaliação é realizada pelos coordenadores e ocorre durante a prática no atendimento, considerando também a opinião de outros educadores e dos adolescentes. O principal critério, avaliado informalmente, é o vínculo afetivo. A afirmação “antes do vínculo empregatício a gente precisa conhecer a capacidade que o candidato (a educador) tem para estabelecer e manter o vínculo afetivo com os meninos” é frequentemente proferida pelos coordenadores e membros da diretoria como referência ao principal critério utilizado para avaliação de um candidato.

Porém, não há consenso acerca das características que identificam um maior ou menor potencial ao estabelecimento de vínculos com os meninos, nem tão pouco a definição de competências complementares e necessárias ao desempenho de função. Romans (2003, p.125) confirma a fragilidade de critérios da instituição ao considerar que o educador também deve ter um "conjunto de conhecimentos, habilidades, e qualidades que permitem a uma pessoa realizar bem as tarefas encomendadas. Portanto, não é um termo entendido somente como um perfil de um posto, mas como a qualidade na realização do mesmo".

A falta de recursos financeiros na instituição e a escassez de recursos humanos disponíveis no mercado em condições de atender às demandas destas crianças e adolescentes são as alegações da coordenação para justificar o baixo nível de exigência e falta de clareza nos critérios, no momento de incluir novos educadores para compor a equipe. Entretanto, uma das alternativas para corrigir esta carência de recursos humanos e financeiros é a adesão à formação contínua para que algumas características específicas sejam potencializadas tornando a equipe “capaz de dar respostas criativas e oferecer novas vias de solução nas situações diárias de seu desempenho profissional” (ROMANS, 2003, p.134).

Por este motivo, a instituição promove eventos e capacitações conduzidos por voluntários ou projetos de extensão universitária. Fora da instituição também ocorrem capacitações e encaminhamentos para cursos, palestras, seminários e eventos relacionados ao tema da infância e juventude.

Contudo, a prática institucional aponta para a inexistência de um padrão de treinamento ou formação continuada. Com menos acesso a um apoio

institucional formalizado e menores condições de aprimoramento profissional o trabalho dos educadores se torna vulnerável.

O conjunto de informações provenientes da análise episódica, análise semântica e observação participante não sistemática, apontam as seguintes conclusões:

- Os novos educadores geralmente não possuem experiência em resolução de conflitos por inadequação do perfil para o cargo/função, ou por falta de qualificação profissional ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.
- Os educadores recém chegados passam por um período de conquista de espaço marcado por situações de aceitação pelo grupo de adolescentes ou perante aos educadores com maior tempo de trabalho. Estes são fatos que também decorrem da cultura organizacional vigente, responsável pela ausência de um processo de acolhida, capacitação e apoio na fase inicial de adaptação.

6.3.4 Primeira Experiência – Análise Episódica – Adolescentes

Os trechos a seguir representam parte dos relatos que contém orações com elementos episódicos:

"Foi a primeira vez quando eu cheguei. Foi por causa que eu não gostei do piá, daí ele começou a me xingar, daí eu briguei com ele. Os piás não bateram, só ficaram fazendo foguinho (incentivo) pra brigar".

[ADC1-R (14;0)]

"Daí o piá falou bem assim: 'Agora vem de mano a mano, lembra que você me chamou aquela hora?'. Falei: 'Chamei? Eu não chamei não'. Aí ele foi querendo me acertar um monte de soco e os educadores me seguraram. Aí eu tipo, escapei dele (EDC1D+M e do outro educador) e sem querer

dei uma cotovelada na boca dele. Aí eu brigando com o EDC1D+M com um pedaço de madeira acertei no olho dele [...] quase quebrou o óculos".

[ADC1+R (14;1)]

"No primeiro dia eu que cheguei aqui (na instituição). Foi a primeira vez que eu cheguei aqui. Aí os piás vieram já me bater, os piás da 1ª casa. Eles começaram a me bater um monte. Cheguei até a desmaiar aqui (de tanto apanhar). Tem, nossa (ênfase) eu já apanhei quieto umas quatro vezes".

[ADC5-V (15;8)]

"Ah, eu acho que foi, acho que foi uma vez que a gente estava jogando bola. Claro que foi um conflito, mas de uma forma boa. A gente tava jogando bola e aí eu dei um 'lézinho' (drible) no piá e acabei tirando sarro e ele acabou não gostando. Acho que foi um conflito. Não totalmente um conflito, mas foi o que causou né".

[ADC5+V (17;4)]

Os elementos episódicos contidos nas orações a seguir foram extraídos dos trechos anteriormente apresentados:

"eu não gostei do piá", "daí ele começou a me xingar, daí eu briguei com ele", "piás [...] fazendo foguinho (incentivo) pra brigar".

[ADC1-R (14;0)]

"O piá falou 'vem de mano a mano'", "foi querendo me acertar um monte de soco", "os educadores me seguraram", "escapei [...] e sem querer dei uma cotovelada na boca dele (EDC1D+M) ", "brigando com o EDC1D+M acertei no olho dele".

[ADC1+R (14;1)]

"os piás vieram já me bater, os piás da 1ª casa", "Eles começaram a me bater um monte cheguei até a desmaiar aqui

(de tanto apanhar) ”, “nossa (ênfase) eu já apanhei quieto umas quatro vezes“.

[ADC5-V (15;8)]

"jogando bola”, “foi um conflito, mas de uma forma boa”, “eu dei um 'lézinho' (drible) no piá e acabei tirando sarro e ele acabou não gostando”, “Acho que foi um conflito”, “Não totalmente um conflito, mas foi o que causou né”.

[ADC5+V (17;4)]

O agrupamento dos elementos episódicos nas categorias definidas durante o processo de análise, permitiu realizar a seguinte classificação:

- Conquista de espaço mediante violência

ADC1+V (14;4) (violência recebida)

ADC1-R (14;0) (incentivo recebido, violência praticada)

ADC1+R (14;1) (violência recebida e praticada)

ADC5-V (15;8) (violência recebida)

ADC5-R (16;3) (violência recebida)

- Limitações da equipe/organização

ADC1-V (15;0) (impotência, ineficácia)

ADC1+V (14;4) (ineficácia)

ADC1-R (14;0) (ausência)

ADC1+R (14;1) (vulnerabilidade)

ADC5-V (15;8) (ausência)

ADC5-R (16;3) (ausência)

ADC5+R (16;8) (falta de diálogo)

Dentre os oito relatos, cinco ADC1+V (14;4); ADC1-R (14;0); ADC1+R (14;1); ADC5-V (15;8) e ADC5-R (16;3) apresentaram elementos episódicos centrais, vinculados à violência física praticada ou recebida no período correspondente à acolhida na instituição.

Em dois relatos não houve menção à violência física, com destaque para o episódio contado pelo adolescente ADC5+V (17;4) que, além de apresentar o conflito de “uma forma boa”, o diferenciou corretamente de suas causas.

Por outro lado, os elementos episódios também revelaram que a origem da violência empregada nos momentos de acolhida está, em parte, relacionada com limitações da equipe de educadores. O relato do adolescente ADC1-V (15;0) aponta para a tentativa frustrada dos educadores diante da intenção de resolver as situações de conflitos.

Em outros episódios os adolescentes ADC1+V (14;4) e ADC5+R (16;8) destacam a ineficiência ou a falta de diálogo como fatores que potencializam desfechos negativos para os conflitos. Os adolescentes ADC1-R (14;0), ADC5-V (15;8), ADC5-R (16;3) relataram situações de violência extrema sem menção à presença dos educadores.

Um aspecto que se destaca nesta análise é a tendência à prática e exposição à violência por parte dos adolescentes da 1ª Casa, caracterizando-a como espaço com maior número de situações de agressão por parte de alguns adolescentes e vitimização por parte de outros. Na 5ª Casa foi observada uma tendência que a constitui como espaço com maior número de situações vinculadas a vitimização.

6.3.5 Primeira Experiência - Análise Semântica – Adolescentes

Trechos de relatos:

"Eu lembro que daí passou uns tempos e eu briguei de novo. Comecei a zoar (bagunçar) e entrar no embalo (acompanhar a bagunça dos outros)".

[ADC1-R (14;0)]

"Ah, isso daí foi conflito assim, pra mim e foi uma coisa bem grave assim e se pegasse no olho e quebrasse o óculos dele EDC1D+M, eu tinha que pagar um óculos ou outra coisa pra ele".

[ADC1+R (14;1)]

"Daí, daí eu deixei quieto, não fiz nada. E até hoje, assim, eu tenho conflito com o pessoal da 1ª casa. Até, até hoje eu não me acerto [...]. É que o pessoal é bem unido, assim, aqui na instituição. Pode perceber, todo mundo é bem unido aqui, é que uns fazem união pro bem e outros fazem união pro mal".

[ADC5-V (15;8)]

"Causou, eu acho que... (pensou bastante) um impacto meio de raiva, assim, no colega. Enfim, acaba mexendo um pouco com os sentimentos da pessoa, enfim, a pessoa acaba não gostando. Porque a gente, cada ser humano tem uma forma diferente né. Às vezes eu sei mais que você, mas às vezes você pensa mais do que eu. Acho que eu usei as minhas dificuldades como uma forma de perseverança, cheguei mais à frente".

[ADC5+V (17;4)]

Elementos semânticos e suas orações:

"passou uns tempos e eu briguei de novo", "Comecei a zoar (bagunçar) e entrar no embalo (acompanhar a bagunça dos outros)".

[ADC1-R (14;0)]

"pra mim e foi uma coisa bem grave assim", "se pegasse no olho e quebrasse o óculos dele, eu tinha que paga".

[ADC1+R (14;1)]

"deixei quieto", "não fiz nada", "E até hoje, assim, eu tenho", "conflito com o pessoal da 1ª casa", "Até, até hoje eu não me acerto [...]", "É que o pessoal é bem unido, assim, aqui na instituição", "todo mundo é bem unido aqui", "uns fazem união pro bem", "outros fazem união pro mal".

[ADC5-V (15;8)]

"Causou, eu acho que... (pensou bastante) um impacto meio de raiva", "acaba mexendo um pouco com os sentimentos da

pessoa“, “a pessoa acaba não gostando“, “cada ser humano tem uma forma diferente“, “Às vezes eu sei mais que você“, “às vezes você pensa mais do que eu“, “usei as minhas dificuldades como uma forma de perseverança, cheguei mais a frente”.

[ADC5+V (17;4)]

- Reflexão sobre o episódio

ADC1-V (15;0) (desrespeito dos adolescentes, impotência dos educadores)

ADC1+V (14;4) (providência insatisfatória)

ADC1-R (14;0) (novas brigas e bagunças)

ADC1+R (14;1) (gravidade da agressão)

ADC5-V (15;8) (impunidade, união para o bem e para o mal)

ADC5+V (17;4) (causa de um conflito)

ADC5-R (16;3) (violência, regras paralelas)

ADC5+R (16;8) (falta de diálogo, estresse do educador)

- Auto-avaliação

ADC1-V (15;0) (respeito)

ADC1+V (14;4) (desamparo)

ADC1-R (14;0) (influência de outros adolescentes)

ADC1+R (14;1) (preocupação apenas consigo)

ADC5-V (15;8) (desamparo, medo, imobilidade)

ADC5+V (17;4) (provocação, prejuízo ao outro)

ADC5-R (16;3) (desamparo, medo, imobilidade)

ADC5+R (16;8) (divisão da responsabilidade sobre o erro)

- Mudança de atitude

ADC5+V (17;4) (reflexão, respeito à diferença, crescer

com as dificuldades)

ADC5+R (16;8) (diálogo)

Dentre os oito entrevistados, os dois adolescentes ADC5+V(17;4) e ADC5+R(16;8) da 5ª Casa com mais de um ano na instituição mantiveram, simultaneamente, elementos semânticos inerentes a todas as categorias, indicando um percurso de desenvolvimento pleno em relação ao tema. A utilização do diálogo, reflexão, respeito às diferenças e resiliência foram os elementos utilizados como ferramentas para a resolução dos conflitos por estes adolescentes.

Estes são os adolescentes com maior idade e maior tempo de abrigo entre os entrevistados. Com base na observação participante não sistemática, dois aspectos importantes e comuns a esses dois adolescentes foram identificados: a auto-estima elevada e um autoconceito positivo. Ambos são pessoas ativas dentro da instituição e possuem a capacidade de conquistar e manter relações afetivas, tanto com os educadores quanto com os adolescentes.

O foco de interesse atual está direcionado para o futuro, considerando as expectativas de trabalho como subsistência e os respectivos planos de carreira. O adolescente ADC5+V (17;4) deseja ser cantor profissional e já venceu festivais de música local, participa com frequência de testes e cursos de música, canto e rádio, além de diversos eventos representando a instituição. Já o adolescente ADC5+R (16;8) passou pela primeira experiência de trabalho com sucesso e busca possibilidades em diversas áreas. Além disso, participa de cursos de inglês, capoeira, dança e futebol e auxilia com frequência outros meninos nestas atividades.

Essas informações associadas permitem inferir que os adolescentes com uma trajetória já percorrida dentro da instituição, dentro de um padrão caracterizado pela estabilidade afetiva e equilíbrio emocional tendem a desenvolver maior capacidade de reflexão, auto-avaliação e mudança de atitudes e comportamentos diante das situações de conflito.

Por outro lado, os dois adolescentes ADC5-V (15;8) e ADC5-R (16;3) da mesma casa acolhidos há menos de um ano apresentaram em suas auto-avaliações elementos que sugerem desamparo diante das situações de violência que enfrentaram. Ambos sequer mencionaram a presença ou a

expectativa de encontrar um educador que pudesse atendê-los adequadamente no momento da violência sofrida.

Esse é o momento em que o educador precisa, conforme Costa (2001) tomar consciência do seu papel.

Aqui o principal é sabermos distinguir a presença da simples proximidade ou da simples contigüidade. Estar presente não é apenas estar perto. Presença é uma relação que exige abertura, exige sensibilidade em relação à experiência de vida do outro. Exige também reciprocidade. Trata-se de uma relação de mão dupla: educador e educando (COSTA, 2001, p.89).

Por meio da observação participante não sistemática foi possível realizar inferências que revelaram o “medo de apanhar novamente” como principal motivo do silêncio. Os dois adolescentes comentaram que os seus relatos foram compartilhados com o pesquisador somente após as explicações inerentes ao termo de consentimento livre e esclarecido, no que diz respeito ao sigilo e à impessoalidade das informações concedidas.

O tempo de acolhimento e os elementos semânticos são os principais fatores que diferenciam as duas duplas [ADC5+R (16;8) e ADC5+V (17;4) X ADC5-V (15;8) e ADC5-R (16;3)]. Neste sentido, o elemento tempo pode estar associado tanto às conquistas e oportunidades afetivas e materiais que ocorrem ao longo dos anos (primeira dupla), quanto às dificuldades para a conquista do espaço e o desamparo inerentes às primeiras semanas ou meses de acolhimento (segunda dupla).

Os episódios relatados pelos adolescentes moradores da 1ª Casa não mantiveram um padrão definido. O relato do adolescente ADC1-V (15;0) não exigiu mudança de atitude por ser o único entrevistado a não se colocar como protagonista de suas histórias. O outro adolescente ADC1+V (14;4), relata que o educador “EDCC+M só *falou* pros piás...” e enfatiza a sua frustração após uma providência que se configurou claramente insatisfatória, pois houve apenas um aconselhamento superficial aos agressores, produzindo um evidente sentimento de desamparo, manifestado pelas orações: “Me senti bem mal”, “queria fugir”.

O adolescente ADC1+R (14;1) manifestou preocupação e avaliou o conflito como grave, aparentemente, apenas em decorrência do prejuízo

material referente ao ressarcimento do óculos do educador. Sua preocupação com a integridade física do educador não foi mencionada. Já o adolescente ADC1-R (14;0) manteve-se próximo ao nível episódico, sem apresentar qualquer reflexão além da justificativa acerca da influência que os colegas exercem sobre o seu comportamento.

6.3.6 Discussões Preliminares – Primeiras Experiências

As considerações preliminares, com base nas análises episódicas, apontaram para a falta de experiência dos recém-chegados à equipe associada e à necessidade de conquista do seu próprio espaço na instituição.

A falta de experiência é constatada pelas formas de resolução de conflitos empregadas pelos educadores que, predominantemente, ignoram, ameaçam ou agem com violência em suas primeiras experiências. Para os adolescentes isso se caracteriza como um teste no qual o recém-chegado não obtém aprovação, pois “quando o educador demonstra satisfação por estar na companhia dos educandos, quando respeita as opiniões que divergem das suas [...] eles [os adolescentes] sabem identificar que aí está alguém com quem podem conversar e em quem podem confiar” (MILANI, 2004, p.35).

Neste sentido, o vínculo é prejudicado e o educador passa por períodos de pressão, sofre agressões verbais, ameaças e críticas por parte dos adolescentes, além da pressão exercida pela avaliação informal de desempenho, exercida pelos colegas com mais tempo de instituição.

Esta constatação é confirmada e potencializada por fatores organizacionais vinculados a indefinição do campo de trabalho, superposição de tarefas, a falta de especialização específica, tensões entre os educadores “veteranos” e “novatos” (ROMANS, 2003), além do desgaste psicológico e ausência de procedimentos e critérios nas contratações.

O aprofundamento realizado por meio da análise semântica e o relato do coordenador confirmam a interferência dos educadores com mais tempo de trabalho e a falta de amparo institucional como aspectos que contribuem para o baixo desempenho dos educadores recém-chegados. O trabalho de educador social na fase de adaptação à instituição deveria ser diferente, pois

requer a definição, por parte de quem o contratou, de certas funções que nem sempre são vistas com clareza. A imprecisão das mesmas deriva das multiformes tarefas que o educador social desenvolve e que costumam repercutir em seu nível de satisfação e possivelmente no serviço que se presta no próprio estabelecimento" (ROMANS, 2003, p.119).

Portanto, as limitações dos educadores revelaram as próprias limitações da organização. A observação participante não sistemática permitiu a conclusão da primeira etapa da análise e apontou a falta de uma política institucional especificamente voltada aos recursos humanos em decorrência de problemas estruturais e, por vezes, característicos do Terceiro Setor. Este é apontado como um dos fatores de maior incidência de problemas de desempenho no trabalho das ONG's e de seus educadores sociais (COSTA, 2001, FREIRE, 2001, ROMANS, 2003).

A análise episódica direcionada ao depoimento dos adolescentes encontrou fatores semelhantes à realidade dos educadores, pois os recém-chegados também passam por um processo de conquista de espaço, pautado predominantemente pela violência física praticada pelos adolescentes da 1ª Casa e sofrida pelos adolescentes tanto da 5ª Casa quanto da 1ª Casa.

A análise semântica revela novamente a limitação da equipe no que diz respeito à ausência, ineficácia na resolução de conflitos e falta de diálogo, resultando em medo, desamparo e impunidade entre os adolescentes. As informações provenientes da observação participante não sistemática, posicionadas na análise dos educadores confirmam também a mesma influência que a cultura organizacional exerce sobre os adolescentes.

A falta de critérios para a acolhida e as dificuldades da equipe comprimem alguns adolescentes em direção a outras alternativas de "proteção". É neste contexto de pressão e violência que vigora um sistema de conduta criado pelos próprios adolescentes e mantido em paralelo aos princípios e regras oficiais, divulgados e desejados pelos membros da instituição. O cumprimento de regras concebidas originalmente nas ruas e nas comunidades de risco, como a "lei do silêncio", é cobrado mediante punições violentas de adolescentes contra seus próprios colegas.

É a lei da impunidade que ganha espaço e se estabiliza sobre as fragilidades da equipe e da instituição. A partir destas informações surge a pergunta: se a instituição não acolhe adequadamente os seus adolescentes e os seus educadores, como serão acolhidos os próximos que chegarão? E, quem os acolherá?

Como não existe uma sensação de proteção real oferecida pelos educadores, esses adolescentes passam a interagir em grupos estabelecidos por eles mesmos como forma de estabelecer uma relação de pertença e buscar proteção contra novas agressões. Durante a observação participante, um adolescente estava fornecendo as dicas para outro menino que havia recém-chegado: “Antes eu apanhei, agora sou da galera que tinha me batido, mas pelo menos nós agora somos chegados (íntimos)”.

O medo de sofrer violência é maior que a confiança depositada no trabalho dos educadores. Alguns adolescentes relatam que sentem segurança na presença dos educadores, mas não há como se proteger quando estes não estão por perto.

Outro fator, não menos importante, é a pouca relação entre os critérios de acolhimento e trabalho nas casas, tais como a situação de origem e o tempo de acolhimento dos meninos, além do turno de trabalho e do tempo de instituição vinculados aos educadores. Em alguns casos, a falta de correlação entre estes indicadores revela que as conclusões obtidas até o momento abrangem a instituição por completo e corroboram a conclusão de que a cultura organizacional permeia praticamente todas as narrativas.

Contudo, esta etapa da análise contemplou algumas descobertas que demonstram a viabilidade de transição do paradigma tradicional do conflito para um modelo fundamentado na EP.

Com base nas análises episódicas e semânticas foi possível identificar alguns adolescentes e educadores participando e resolvendo situações de conflitos sem o uso de violência física ou verbal. É importante destacar que um dos adolescentes ADC5+V (17;4) apresentou o conceito, os relatos e as reflexões sobre o conflito e suas possibilidades de resolução de forma coerente com os princípios da EP.

Este adolescente e seu colega de casa ADC5+R, nas situações relatadas, utilizaram o diálogo, o respeito às diferenças, a resiliência e a reflexão como ferramentas para a resolução de conflitos.

Já o coordenador, mesmo transitando entre os dois paradigmas, deixa explícita a sua preocupação em buscar resoluções não violentas para os conflitos da instituição, assumindo também a preocupação com a falta de estrutura tão necessária ao suporte de seus educadores.

6.4 EXPERIÊNCIA MAIS IMPORTANTE

O objetivo da questão 4 foi complementar a biografia do entrevistado com relação aos conflitos vividos na instituição, aprofundando detalhes e buscando elementos comuns às narrativas que permitam o estabelecimento conclusões sobre os grupos “educadores” e “adolescentes” em relação aos conflitos.

A questão 3 abrangeu episódios deslocados no tempo, tornando necessária a diferenciação entre a experiência episódica do passado e a abstração semântica realizada no momento da entrevista. Os relatos dos educadores e adolescentes para a questão 4, por sua vez, indicam uma tendência de aproximação entre o passado e o presente, pois os conflitos que mais marcaram os entrevistados foram resgatados, predominantemente, de situações recentes.

Por este motivo, metodologicamente, não será necessária à aplicação da análise episódica formal, tanto para esta quanto para as próximas questões. A proposta de análise se pautará pela busca de elementos comuns às narrativas, associada aos dados provenientes da observação participante não sistemática e eventuais dados obtidos por meio de pesquisa documental.

6.4.1 Experiência Mais Importante

Os trechos apresentados a seguir são resultantes da entrevista episódica com educadores e adolescentes relatando suas experiências mais importantes envolvendo situações de conflitos na instituição:

"O Ro e o Ju estavam brigando [...]. Nós falamos pra ele (Ro) que ia perder as coisas desse jeito [...]. Aí 'tisouramos' umas coisas dele (proibimos o acesso à internet e videogame) e também daí ele ficou sossegado".

(EDC1N-M)

"Lembra do La, que um dia eu quase apanhei dele, né, lá no refeitório? Primeiramente eu pedi pra ele não entrar no refeitório, porque ele tinha que fazer um trabalho primeiro pra depois almoçar, né. No momento (da tentativa de agressão) eu preferi ficar quieta, né. Fazer de conta que nada tinha acontecido, contar a dez ou morder o dedo pra não, não ir muito contra ele, entendeu?[...] (medo)".

(EDC5D+F)

"Aí os educadores falavam: 'Vamos pagar um serviço (realizar uma tarefa) e aí você toma café rápido. Aí ele (o adolescente) fala: 'Não vou tomar café e vou fazer uma rebelião aqui na instituição'".

[ADC1+R (14;1)]

"Os dois tinham ido pro curso e não voltaram com Na (educador). O EDCC+M chegou e disse que eu tava junto sendo que eu nem fazia curso. Fiquei nervoso, perdi a cabeça e comecei a discutir, fui zuar (baunçar) com o Na e ele não tinha nada a ver. Ele (o Na) contou pro EDCC+M que veio querer pegar o chinelo para me bater. O EDCC+M tentou me segurar para me acalmar e sem querer ele caiu no chão e sem querer bati no Na porque tava nervoso porque ele (Na) tava me apertando e me arranhou. Dei dois chutes sem querer (no Na)".

[ADC5-R (16;3)]

A avaliação das narrativas dos educadores e dos adolescentes acerca das experiências mais importantes aponta para a existência de dois padrões predominantes acerca dos conflitos.

O padrão inicial de conflito está caracterizado pelos casos que transitam entre a aplicação das regras e combinados, geralmente sob imposição dos educadores e o descumprimento destas mesmas regras e combinados, predominantemente por rebeldia dos adolescentes. Diante deste aspecto, é importante ressaltar que o sistema de regras vigentes na instituição “não pode ser uma tentativa de manter os [adolescentes] sob controle [...] não é uma estratégia de padronização dos comportamentos [...]” (MILANI, 2004, p. 10).

O segundo aspecto está vinculado à dificuldade de estabelecimento do diálogo entre os educadores e os adolescentes no momento de aplicação e cobrança destas regras. Trata-se do exercício de autoridade que para o referido autor (2004, p.16) só acontece quando a relação educador-educando for caracterizada por “afeto, confiança, diálogo, respeito e valorização [...] num processo que leva tempo e exige paciência e perseverança”.

Por fim, as dificuldades no estabelecimento de diálogo estão vinculadas aos principais elementos constatados na questão anterior, tais como a falta de experiência da equipe, vigência do paradigma tradicional do conflito, influência da cultura organizacional, falta de recursos humanos e materiais, entre outros.

6.4.2 Pesquisa Documental

Parte da pesquisa documental está direcionada a elementos que possibilitem uma análise complementar do que foi descoberto via entrevista episódica. Por esse motivo, houve a busca pelo arquivo texto que contém as regras de convivência que há mais de seis anos foram elaboradas pelos adolescentes com o apoio dos educadores e ainda permanecem vigentes, conforme apresentação na íntegra:

“1- Quem sair da Instituição e for para a rua sem a permissão dos educadores - só terá 1 chance, na 1ª vez vai ter que cumprir uma tarefa para o bem do grupo, na 2ª vez irá ficar fora da instituição durante 4 meses, e só poderá retornar se houver vaga;

2- Não é permitido o uso de droga, cigarro ou álcool na Instituição - Quem abusar e não cumprir essa regra será encaminhado imediatamente para o Ministério Público, onde o promotor tomará as medidas necessárias, será encaminhado para tratamento, e se continuar usando terá que sair da instituição;

3- Quem faltar ou gazar aulas ou acompanhamento escolar sem justificativa - fará uma tarefa na biblioteca, ficará sem o lazer do dia, se não levar a escola a sério poderá sair da instituição;

4- Quem não participar das atividades programadas para o dia - fará uma tarefa determinada pelos educadores e fica sem lazer até cumprir;

5- Quem faltar com respeito com os educadores, voluntários ou companheiros - fará uma tarefa determinada pelos educadores, dependendo do caso ficará sem o lazer do dia;

6- O educador ou voluntário que faltar com o respeito para com os meninos ou qualquer outra pessoa na Instituição - será advertido pela coordenação da Instituição e pelos outros educadores;

7- Quem mexer nas coisas dos outros sem autorização - deverá devolver aquilo que não lhe pertence, prestar um serviço para o bem da Instituição e fazer um cartaz sobre o respeito às coisas dos outros;

8- Quem tiver qualquer quantia em dinheiro - deverá deixar guardada no escritório da Fundação, ficará em sua pasta e será liberada em qualquer momento em que precisar.

OBS.: Qualquer caso mais grave ou de emergência será avaliado e decidido por todos os meninos e todos os educadores."

O quadro a seguir representa a análise das regras diante da predominância de duas categorias pautadas pela coerção e encontradas somente no momento da análise: ameaça e ordem. Estas categorias estão diretamente vinculadas à hipótese de não cumprimento das regras por parte de

seus respectivos destinatários, destacada pela categoria: *consequência da regra*.

A distribuição dos elementos de análise no QUADRO 11, considera uma seqüência de leitura vertical, no sentido de cima para baixo, com o objetivo de preservar a mesma seqüência lógica das regras em sua formatação original.

QUADRO 11 - ANÁLISE DAS REGRAS – EXPERIÊNCIA MAIS IMPORTANTE

Regras	Quem está sujeito à regra	Ameaça da regra	Ordem da regra	Consequência da regra
1	Menino adolescente	Quem sair for para a rua	sem a permissão dos educadores	só terá 1 chance
			1ª vez - vai ter que	cumprir uma tarefa
			2ª vez – irá	ficar fora da instituição
			só poderá	
		se houver vaga		retornar
2	menino adolescente	Quem abusar e não cumprir e se continuar	Não é permitido o uso de droga	
			será encaminhado imediatamente	ao Ministério Público p/ as medidas necessárias
			encaminhado	para tratamento
			terá que	Sair da instituição
3	menino adolescente	Quem faltar ou gaguear aulas se não levar a escola a sério poderá	fará	uma tarefa na biblioteca
			ficará	Sem o lazer do dia
				Sair da instituição
4	menino adolescente	Quem não participar das atividades	programadas	
			fará	uma tarefa
			determinada pelos educadores	
			fica	sem lazer
		até cumprir		
5	menino adolescente	Quem faltar com respeito dependendo do caso	fará	uma tarefa
			determinada pelos educadores	
			ficará	Sem o lazer do dia
6	educador voluntário	quem faltar com o respeito	será	advertido
7	menino adolescente	Quem mexer nas coisas dos outros	sem autorização	
			deverá	devolver
				prestar um serviço
				fazer um cartaz
8	menino adolescente	não há ameaça	Quem tiver dinheiro	não há consequências
			deverá deixar guardado	
			ficará em sua pasta	
			será liberado quando precisar	

FONTE: O autor

O primeiro aspecto de destaque é a proporção de regras direcionadas aos meninos e adolescentes em comparação aos educadores. Dentre as oito regras apenas uma supõe a falha do educador, prevendo, inclusive, uma cobrança vaga.

Algumas regras apresentam termos e orientações vagas que, dependendo do contexto, podem comprometer a sua interpretação e aplicabilidade. Estes termos podem causar dúvidas a quem aplica e questionamentos a quem deve cumpri-las, como por exemplo: “cumprir uma tarefa”; “medidas necessárias”; “atividades programadas”; “tarefa determinada”; “faltar com o respeito”; “dependendo do caso”; “advertido”; “prestar um serviço” e “casos mais graves”.

Outro aspecto a ser observado nas regras está no conjunto, que já traz como elemento central a suposição de que os adolescentes tentarão burlá-las e, em alguns casos, reincidir na tentativa ou erro.

Dentre as sete regras direcionadas aos adolescentes, apenas uma não se caracteriza como arbitrária. As outras seis são compostas por termos que se enquadram nos critérios de ameaça e ordem, priorizando um caráter autoritário e unilateral.

6.4.3 Observação Participante não Sistemática

Além das regras vigentes, desde o início de 2008 a equipe de educadores mantém um sistema complementar de regras denominado “combinados”, para atender situações específicas e cotidianas.

Para os adolescentes, os principais combinados são: participação na escala de atividades como condição ao almoço, café ou jantar; na hipótese do nome não constar na escala, o adolescente ajuda em alguma atividade (geralmente solicitada pelo educador) como condição para o almoço, café da tarde ou jantar; horário limite de 08:30h para acordar e tomar café da manhã; intervalo de 1,5 horas para que todos estejam de banho tomado; horário de fechamento das casas às 21:00h; desligamento da televisão às 22:00h; condição para ligar o aparelho de televisão somente após a limpeza das casas; revista esporádica aos quartos e armários; não subir, entrar ou mexer nos veículos da instituição ou de voluntários; os que utilizam espaços como academia, sala de música, sala de informática e campo de futebol precisam mantê-los limpos; recebimento de material escolar novo, condicionado à apresentação do material usado/desgastado; visitas e pousos na 4ª Casa (dos

meninos pequenos) só com a autorização dos educadores; nadar no tanque ou ir à banca somente na companhia de um educador; não entrar em ambientes como cozinha e lavanderia sem autorização; submeter-se à revista dos pertences quando chegam à instituição pela primeira vez ou quando passam as férias/feriados com suas famílias em virtude do risco referente ao porte de drogas; participação em passeios e eventos especiais condicionada ao cumprimento das regras e combinados.

Os educadores também estão sob a orientação de combinados, conforme os exemplos a seguir: revezamento em atividades como cuidar do refeitório nos horários de almoço, café e janta ou auxiliar os professores na biblioteca nos horários de acompanhamento escolar; entregar as casas e áreas comuns devidamente limpas e organizadas aos educadores do plantão seguinte; participar das escalas de trabalho de fins de semana durante dois dias a cada mês; permanecer responsável pela limpeza e conservação dos ambientes que usou com os meninos e adolescentes; manter a instituição em ordem mediante a aplicação da escala; manter a convivência em ordem mediante a aplicação das regras; avaliar o comportamento e participação dos adolescentes e decidir a sua presença em momento de lazer e passeios, entre outros.

Estas informações indicam que os “combinados” mantêm com predominância a mesma lógica e ideologia encontradas nas regras, mesmo considerando que uma parte destes combinados é estabelecida pelos educadores e outra parte elaborada em conjunto com os adolescentes. A tendência ao autoritarismo e à imposição permanece como elemento cotidianamente questionado e confrontado pelos adolescentes. Por outro lado, a cobrança por resultados realizada pela coordenação e pelos próprios colegas exerce uma pressão sobre a equipe, principalmente nos momentos em que os adolescentes questionam ou se recusam a cumprir os “seus” combinados.

6.4.4 Análise da Entrevista Episódica

A análise dos dados obtidos pelos três métodos de coleta, permitiu concluir que dentre os quatorze entrevistados, doze mencionaram a presença de regras ou combinados como elementos centrais das narrativas, assim como,

a presença da relação educador-adolescente vinculada às situações mais importantes envolvendo conflitos.

Por motivos diferentes, apenas dois adolescentes ADC1-V (15;0) e ADC5+R (16;8) não fizeram menção direta ou indireta a regras ou combinados em seus relatos. Conforme apontamento realizado na análise da questão 3, o adolescente ADC1-V (15;0) não relatou durante a entrevista episódios envolvendo a sua participação. Mesmo após a re-explicação da questão, a sua resposta se mostrou vaga, mencionando "Os educadores desfazendo conflito".

Já o adolescente ADC5+R (16;8) relatou um episódio de auxílio a um do menino da 4ª Casa que estava triste e revoltado de forma geral, munido de uma faca, mas sem motivo aparente:

"Eu peguei ele assim (simulando um abraço), sentei do lado dele e falei: 'Não faz isso tal'. Fui conversando com ele. Mas tipo não cheguei conversando de forma (agressiva) tipo: 'Larga essa faca aí! Pense piá!'. Dependendo da forma (como se fala) [...] ele poderia pensar: 'Já que tô fudi... mesmo [...]'. Ele podia ter ido pra cima de algum piá, entendeu?. Aí fui falando com calma: 'Ô Ma, senta aqui vamos conversar. Não é assim que são as coisas, calma [...]. Daí, tipo demorou um pouco para ele poder largar a faca, entendeu, mas daí ele foi acalmando e daí largou a faca e continuamos a conversar bem sossegado".

[ADC5+R (16;8)]

Os resultados dos outros doze relatos estão distribuídos no QUADRO 12, onde estão explicitados os combinados e as regras vinculadas aos conflitos mais importantes, associando-os à presença dos envolvidos, suas decisões e atitudes.

QUADRO 12 - ANÁLISE DAS REGRAS E COMBINADOS - EXPERIÊNCIA MAIS IMPORTANTE

Entrevistados	Regras e combinados vinculados à experiência mais importante	Envolvidos	Decisão do educador como consequência ao descumprimento	Atitude / comunicação do educador diante da situação
EDC1D+M	Combinado - trabalho x alimento + agr. física	EDUC./ADOL	sem refeição	imposição
EDC1D+M	Regra 6 - desrespeito c/ adolesc. + agr. física	EDUC./ADOL	pedido de desculpas	pedido de desculpas
EDC5D+F	Combinado - trabalho x alimento + agr. física	EDUC./ADOL	sem refeição	imposição
EDC1N-M	Regra 5 - desrespeito/agressão física	ADOL./ADOL.	sem lazer	imposição
EDC5N-M	Regra 5 - desresp. + agr. física entre adolesc.	ADOL./ADOL.	não houve	diálogo
EDCC+M	Regra 5 - desrespeito/agressão física	ADOL./ADOL.	trabalho	diálogo
EDCM+M	Regra 2 - sobre o uso de drogas + ameaça	ADOL./EDUC.	não houve	diálogo
ADC1+R (14;1)	Combinado - trabalho x alimento + agr. física	EDUC./ADOL	sem refeição	imposição
ADC1+V (14;4)	Regra 5 - desrespeito/agressão física	ADOL./ADOL.	desligamento/delegacia	X-X-X-X-X
	Regra 7 - sobre furto	ADOL./ADOL.		
ADC1-R (14;0)	Regra 5 - sobre o desrespeito/agressão física	ADOL./EDUC.	trabalho	imposição
ADC5-V (15;8)	Regra 1 - sobre sair sem autorização	EDUC./ADOL	não registradas	ameaça
	Regra 5 - desrespeito/ameaça + agr. física	ADOL./ADOL.		
ADC5+V (17;4)	Regra 5 - desrespeito/agressão física	ADOL./ADOL.	trabalho	demora em separar
ADC5-R (16;3)	Regra 1 - sobre sair sem autorização	EDUC./ADOL	não registradas	ameaça
	Regra 5 - desrespeito/agressão física	ADOL./EDUC.	X-X-X-X-X	agressão física
	Regra 6 - desrespeito c/ adolesc. + agr. física	EDUC./ADOL	pedido de desculpas	pedido de desculpas

FONTE: O autor

Por critério de aproximação, foi possível identificar oito situações de conflitos envolvendo a regra nº 5 – que trata do desrespeito. Ocorreram seis relatos de episódios de desrespeito entre adolescentes, com quatro agressões físicas e duas agressões verbais, além de dois episódios vinculados ao desrespeito entre adolescentes e educadores, ambos com agressões físicas. Foram identificados três episódios que mencionaram o combinado para realização de trabalhos como pré-requisito à alimentação, todos pautados pela imposição da regra e tendo como resultado a não disponibilidade da refeição ao adolescente.

Dentre os onze episódios destacados no quadro, dez apresentaram a violência como elemento central e oito relataram situações em que as atitudes e a comunicação dos educadores se manifestaram de forma incoerente com os

princípios da EP (sete culminando em manifestações autoritárias e uma está pautada pela negligência).

Apenas três relatos apresentam situações que terminam em diálogo, todas mencionadas pelos próprios educadores, com destaque para a dupla EDCC+M e EDCM+M. É importante salientar que os três episódios resolvidos pelo diálogo podem estar vinculados a uma auto-avaliação positiva ou a um padrão de resposta que buscasse “agradar” ao pesquisador. De qualquer forma, nenhum adolescente mencionou episódios com desfechos positivos ou que evidenciassem as competências dos educadores.

No conjunto de situações, dois relatos mencionaram o pedido de desculpas por parte dos educadores. Contudo, as desculpas ocorreram somente após os momentos iniciais de ameaças seguidas de agressões físicas.

Em termos gerais, os indicadores correspondentes às casas, idades, turnos e tempo de trabalho, motivo e tempo de acolhimento não apresentaram padrões ou relações relevantes à análise.

6.4.5 Discussões Preliminares

As informações obtidas pela análise da questão 4 e por outros comentários apontados ao longo da entrevista episódica, associadas aos dados da pesquisa documental e da observação participante não sistemática, permitiram concluir que:

- As regras e os combinados direcionados aos adolescentes mantêm um mesmo padrão lógico e ideológico com predominância ao autoritarismo e a unilateralidade das determinações dos educadores.

- O autoritarismo dos educadores é, em parte, influenciado: pelo sistema de combinados ao qual estão submetidos; pela pressão por resultados e cobrança por parte da própria equipe.

- O sistema de regras e combinados que vigora atualmente na instituição, tanto para os adolescentes quanto para os educadores, se configura como um dos elementos mais influentes na produção de situações de conflitos com desfechos indesejáveis.

Com base nas conclusões referentes às questões anteriores é possível inferir que o sistema de regras atualmente vigente, mesmo sendo autoritário e unilateral, não protege os educadores da exposição constante à violência física ou verbal.

Neste contexto, o sistema de regras identificado pelo pesquisador como elemento central da questão 4 (item 6.4), retornará acrescido com detalhes e aprofundamento nas respostas à questão 6 (item 6.6) que trata das causas dos conflitos. Portanto, as conclusões que dizem respeito ao sistema de regras estarão contempladas nesta última questão, como complemento às considerações finais.

6.5 EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE

Esta é a etapa que envolve os relatos mais recentes e servirá de forma complementar para estudos futuros sobre a trajetória individual dos educadores e dos adolescentes no que diz respeito aos conflitos vividos na instituição. Esta etapa da pesquisa também se revelará como elemento importante para uma futura análise de cunho “longitudinal”. Porém, no presente estudo serão considerados os mesmos critérios de avaliação utilizados na questão 4 (item 6.4).

Uma primeira constatação desta análise foi a necessidade de divisão dos quatorze relatos em dois grupos com sete relatos cada. Não se trata de um procedimento metodológico, mas de uma combinação de fatores alheios ao planejamento da pesquisa, pois sete relatos vinculados a esta questão se referem a apenas uma seqüência cronológica de episódios, todos com uma origem comum.

Diante desta situação, não será possível efetuar uma análise conjunta, pois a comparação entre as quatorze histórias não seria proporcional, tendo em vista que sete delas estariam representando predominantemente os mesmos acontecimentos.

6.5.1 Relatos em Comum

A análise e conclusões a seguir se debruçarão sobre os relatos vinculados à mesma história e respeitarão a seqüência de eventos que marcaram este episódio.

A primeira etapa da análise posicionará dados obtidos pela observação participante não sistemática entre os trechos da entrevista episódica. O objetivo é permitir uma melhor contextualização da situação de origem e organizar cronologicamente as narrativas, buscando coerência em sua trajetória.

Informações obtidas pela observação participante não sistemática: O adolescente F.K. foi abrigado na instituição no segundo semestre de 2008. Sua situação de vulnerabilidade decorre de dificuldades no relacionamento com a família e o contato próximo com as drogas e o tráfico. Contudo, este adolescente nunca morou em instituições de abrigos, nem tão pouco nas ruas. Por esse motivo, não possui a “malícia” de outros meninos abrigados na instituição e não compreende o funcionamento do sistema de regras paralelas mantidas por alguns adolescentes e cobradas mediante atos de violência.

Em uma das noites da semana anterior à entrevista, este adolescente se preparava para embarcar no ônibus escolar, no mesmo momento em que um grupo de adolescentes que estuda pela manhã planejava embarcar no mesmo ônibus com destino a cidade, mas sem autorização dos educadores.

O educador EDC5N-M percebeu as intenções do grupo e solicitou que o adolescente F.K. ajudasse o motorista na identificação do grupo, não deixando que embarcassem no ônibus. Este episódio também foi narrado pelo próprio adolescente F.K. [ADC5-V (15;8)] na questão 4 que retrata a situação mais importante envolvendo conflitos:

(QUESTÃO 4) "O Al. e os piás (Vi, Ef. e outros) queriam ir pro centro (sem autorização). Aí o educador EDC5N-M falou que não era pro motorista deixar. Aí eu falei pro motorista [...]. Daí o ônibus não parou. Daí os piás foram e 'caguetaram' pro Al e pros outros piás da 1ª Casa queriam me bater. Daí o EDCC+M e outros piás aqui da 5ª Casa falaram: 'Ai deles se acontecer alguma coisa ou se eles vierem te bater'".

[ADC5-V (15;8)]

Conforme os relatos obtidos por meio da entrevista episódica, no dia seguinte, os adolescentes Al, Vi e Ef foram ao encontro do adolescente F.K. para agredi-lo por tê-los delatado ao motorista do ônibus. A partir daqui serão apresentados os trechos obtidos pela entrevista episódica, na questão 5 (conflitos recentes):

"Um menino, um amigo meu (Al.), que começou a provocar, entendeu, ontem e hoje também. Aí ele provocou o piá (F.K.) e depois queria agredir. Eu acho que estava tudo esquematizado, entendeu? Na hora que o piá saiu correndo os outros (Vi, Ef, e outros adolescente) [...] bateram nele. O piá veio chorando aqui (na 5ª Casa), aí desceu pra 3ª casa e os piás bateram nele lá também"(medo).

[ADC1+R (14;1)]

O adolescente F.K. correu em direção à 3ª Casa procurando o apoio de um educador. Quem está responsável pela casa é o educador Jv. Os outros adolescentes agressores desceram, em seguida, para continuar a violência. Jv percebeu o que estava ocorrendo e interrompeu a violência. Neste momento, o adolescente Al. direcionou toda a sua agressividade para o educador:

"[...] foi um conflito que veio lá da 3ª Casa com o Jv [...] e com o Al. O Jv subiu, e o Al ficou ameaçando ele dizendo 'vou jogar esse rastelo (garfo de feno) nele, vamo ver se ele é valente mesmo'. Ele estava muito agitado, e o EDCC+M tentando acalmar e ele dizendo: 'não chegue perto EDCC+M hoje eu vou matar esse Jv ou qualquer educador'. [...] até que o Ef. (outro adolescente que também estava agredindo) foi lá e acalmou ele: 'Al. não, não adianta, deixa eu dar o rastelo pro EDCC+M, você vai ter que ir embora, você não quer isso'. Daí ele acabou entregando o rastelo".

(EDC5N-M)

O próprio Al. conta este episódio como sendo a experiência mais recente envolvendo conflitos e, em seguida relata outro conflito articulado. Após a situação de violência contra o educador Jv, os adolescentes retornam para a 1ª Casa onde estava o educador Rn:

"Tava melhor mas dei uma recaída. É que eu me deixei levar e influenciar porque os caras querem incentivar, falar vai faz isso e os caras ao mesmo tempo vindo junto comigo e fazendo. "Fui pra cidade sem permissão e fiquei nervoso porque tive um conflito com (junto com) Vi e Ef. A gente queria pegar um piá que não queria deixar eu entrar no ônibus (o F.K.). E o Rn (educador) falou que quem relasse nele ele ia bater (ameaça de agressão física). O Vi não tinha nada a ver e o Rn tirou ele da internet [...] O Vi foi lá embaixo e pegou três ferros. Deu um pra mim, um pro Ef. e um pra ele e disse que se o Rn viesse ele ia dar uma ferrada. Os piás falaram para ele se acalmar, aí ele só quebrou um vidro, daí ele teve que ir para a casa dele (ficar o resto das férias)".

[ADC5-R (16;3)]

Considerando que o adolescente Ef. já havia saído sem autorização na noite anterior, praticado agressão contra o adolescente F.K. e ameaçado o educador Rn com uma barra de ferro, o educador EDCC+M decidiu que ele não poderia ir para o passeio. Após essa decisão, Ef. recomeçou a 'bagunça', ameaçou meninos menores e acabou agredindo novamente o F.K. Esta situação culminou com o seu encaminhamento para a delegacia:

"Essa semana eu (Ef.) fui pra delegacia porque eu dei um tapa num piá. É que eu tava nervoso porque não fui pro passeio e daí dei um tapa nele. Na nuca dele. Daí o EDCC+M levou a gente pro escritório e começou a conversar e (depois) me levou pra delegacia [...] por causa que eu tava zoando (debochando, xingando) muito com ele (o EDCC+M). O

delegado conversou comigo, falou que era a última chance minha e que se eu for lá de novo eu vou ficar preso" (ameaça).

[ADC1-R (14;0)]

Estes cinco episódios retratam, dentro de uma seqüência lógica de acontecimentos, as principais etapas do conflito mais lembrado pelos entrevistados. Foram ao todo oito episódios (um adolescente na questão 4; cinco adolescentes e dois educadores na questão 5), que decorreram de uma única origem: a delação “caguetagem” que o adolescente F.K. realizou para o motorista do ônibus escolar a pedido de um educador, em função de uma regra vigente na instituição (regra 1 – sair sem autorização).

O quadro a seguir apresenta as unidades de análise vinculadas ao elemento central e comum aos oito episódios: a violência.

Considerando a perspectiva de quem apenas presenciou o conflito, os tipos de violências relatadas nos oito episódios foram registradas na categoria “percebida ou presenciada”.

Quanto aos entrevistados que participaram ativamente da situação, foi possível registrar as “violências presenciadas ou percebidas” e simultaneamente as situações de “violências praticadas ou recebidas”. A categoria “causas e conseqüências” compreende as providências ou os fatores desencadeadores das situações de violência.

QUADRO 13 - RELATOS EM COMUM – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE

ENTREVISTADOS	UNIDADES DE ANÁLISE	VIOLÊNCIA PERCEBIDA, PRESENCIADA	VIOLÊNCIA PRATICADA, RECEBIDA	CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS
EDC5N-M	Ameaçando	X		
	vou jogar esse rastelo	X		
	vamo ver se é valente	X		
	não chegue perto, hoje eu vou matar esse Jv	X		
	(matar) ou qualquer educador	X		
EDCM+M	adolescente com pedaço de ferro na mão	X		
	vou pegar, vou pegar, vou arrebentar	X		
	um monte de vidro quebrado	X		
	um perdeu o passeio e o outro foi prá casa			X
	refletir fora da instituição			X
	pisaram na bola			X
ADC1-V (15;0)	Zuando			X
	intimando prá brigar	X		
	Intimando		X	
ADC1-R (14;0)	fui pra delegacia			X
	dei um tapa no piá		X	
	tava nervoso porque não fui pro passeio			X
	dei um tapa, na nuca dele		X	
	me levou pra delegacia por zuar			XX
	delagado – última chance, se não vou ficar preso			X
ADC1+R (14;1)	Provocar			X
	depois queria agredir	X		
	bateram nele	X		
	bateram de novo	X		
ADC5-R (16;3)	me deixei influenciar			X
	fui pra cidade sem permissão			X
	fiquei nervoso			X
	a gente queria pegar o piá		X	
	quem relasse ele ia bater (ameaça do educador)	X		
	pegou três ferros	X		
	disse que ia dar uma ferrada	X		
	só quebrou um vidro	X		
ADC5+R (16;8)	catou o garfo e queria ir prá cima	X		
	caguetagem / ganguinha	X		

FONTE: O autor

Outro aspecto relevante é a presença de um conjunto de vinte e dois elementos vinculados à violência. Dentre estes, dezoito são registros de violência percebida ou presenciada, e outros quatro, registros de violência efetivamente praticada ou recebida. Um dado complementar revela que, dentre

os sete entrevistados, seis confirmaram em seus relatos a percepção ou presença da violência e três, de fato, a vivenciaram.

Outra constatação está na frequência de sete menções vinculadas às causas e cinco tratando das consequências (enquanto aplicação de regras e combinados) aos episódios de violência. Porém, o contexto geral das falas permite destacar que estes aspectos foram mencionados de forma natural e apenas como complemento para explicar as situações de violência, que se configuraram efetivamente como aspectos centrais das narrativas.

Portanto, é possível confirmar que a violência é tida como elemento central e com maior vínculo ao conflito, independentemente de ser vivida ou presenciada. E as causas participam das narrativas como elementos figurativos e complementares.

A vigência de um sistema próprio de regras é outro indicador de causas, pois sua aplicação originou os maiores momentos de violência entre adolescentes e contra educadores.

Quanto aos indicadores pré-estabelecidos para as co-relações há uma predominância do número de adolescentes (cinco) sobre o número de educadores (dois) e o fato de que quatro dentre os cinco componentes desta análise são adolescentes que vieram da situação de rua. Por se tratar de um mesmo episódio, não houve outras co-relações significativas para esses dados.

Este episódio envolveu direta e indiretamente muitas pessoas entre adolescentes e educadores, porém, dentre os cinco entrevistados que presenciaram ou participaram ativamente da situação, quatro relataram o episódio sob o seu ponto de vista: o adolescente F.K. = ADC5-V (15;8) na questão 4 menciona que este foi o evento envolvendo conflitos que mais o marcou; o adolescente Al. = ADC5-R (16;3) conta que estava indo bem, mas que essa série de eventos se configurou como uma “recaída”; e o adolescente Ef. = ADC1-R (14;0) conta sobre o seu encaminhamento para a delegacia.

Esse padrão de relato constatado na análise é confirmado por Jares (2007, p.101) ao explicar que “as partes envolvidas em um conflito costumam ter uma visão baseada em si, na sua postura e nas suas possíveis alternativas, o que deixa a visão parcial e limitada”. Apesar dessa tendência, somente o educador EDC5N-M, que participou ativamente da situação na sua origem, quando solicitou ao F.K. que alertasse o motorista do ônibus, foi o único que

não se referiu ao episódio no qual estava como protagonista. Mencionou apenas da situação ocorrida no dia seguinte, quando estava como espectador.

Estes comentários serviram como subsídios para afirmar que um mesmo evento pode ser visto por ângulos e olhos completamente diferentes, pois cada um apresentou a tendência a observar a situação de conflito a partir do seu ponto de vista.

Mesmo diante das diferenças de interpretação todos os entrevistados apresentaram um elemento comum em suas falas: a lembrança da violência como resultado da evocação da memória episódica.

É importante salientar que os outros três entrevistados ADC1+R (14;1), ADC1-V (15;0), ADC5+R (16;8), que não participaram e não presenciaram diretamente o “desenrolar” das situações, também lembraram de momentos vinculados à violência.

O aspecto discrepante na análise é encontrado no relato do educador EDC5N-M que não mencionou o seu pedido para que F.K. avisasse o motorista, mas recordou a situação de maior violência. Em decorrência desta informação, o pesquisador retornou ao campo e, por meio da observação participante, conversou informalmente com o educador EDC5N-M sobre o episódio, perguntando: “Como foi que ocorreu aquela situação, você lembra dela desde o início? E qual foi o momento que mais te marcou nisso tudo? “

A resposta do EDC5N-M à segunda pergunta se resume no seguinte trecho:

“Olha [...] o que mais me marcou foi o Al ter pegado aquele rastelo pra tentar acertar no Jv. Ele estava muito agitado. Eu fiquei na dúvida sobre o que podia acontecer com o Jv....”. (EDC5N-M)

Com base nesta resposta foi possível constatar que a percepção de gravidade do educador EDC5N-M esteve direcionada prioritariamente para o momento de maior pico de violência e não para o evento, no qual ele estava envolvido, que originou todos os conflitos.

Somente após essa constatação o pesquisador buscou informações complementares que pudessem confirmar se, de fato, o episódio envolvendo a tentativa de agressão do Al. contra o educador Jv realmente se configurou com

um dos momentos de maior violência. A partir de conversas informais com cinco educadores e outros quatro adolescentes que estavam na instituição no dia em que ocorreu esta série de eventos, foi possível confirmar que seis mencionaram que situação chegou no “limite” ou próxima do limite quando Al., de fato, pegou um garfo de feno na tentativa de agredir o educador Jv.

Portanto, com base na análise dos dados até o momento coletados é possível afirmar que o paradigma tradicional do conflito influencia os educadores e os adolescentes a priorizarem sua atenção às consequências dos conflitos e deixam em segundo plano a atenção às causas.

Essa constatação não faz parte apenas da realidade da instituição, pois ainda há muita confusão entre conflito e violência, entre agressividade e violência (JARES, 2007). Pertencente a um contexto mais amplo, mas influenciada pelos mesmos fatores, e a instituição mantém um padrão semelhante de análise. Uma das provas disso está justamente nas regras que priorizam as penalidades, como se as situações de descumprimento já tivessem ocorrido e fossem mais importantes que a conduta “correta”.

Com o sistema de combinados não é diferente, pois a prioridade permanece focada nas proibições. Trata-se de uma forma organizacional de pensar e agir predominantemente preocupada com a consequência, antes de refletir e atuar sobre a causa.

Além disso, esse padrão ainda se repete na interação da ONG com a rede de proteção. Quando o adolescente está bem, normalmente ninguém é acionado para acompanhá-lo e a sua presença nos Conselhos Tutelares, Juizados e Ministério Público somente acontece diante de dificuldades constatadas ou comunicadas pelo abrigo. É importante salientar que este aspecto não faz parte dos objetivos do estudo, mas possibilita entender que o paradigma tradicional empregado pela instituição também está vigente na rede de proteção. Portanto, a forma de pensar e agir do educador ainda permanece vinculada à forma de pensar e agir mantidas em outras esferas mais abrangentes da sociedade.

Em termos gerais, esta etapa da pesquisa se demonstrou incompleta diante da necessidade de inferir sobre fatores complementares que corroborem as conclusões apresentadas até o momento, permanecendo latentes questões como: quanto tempo os educadores e coordenadores utilizam para a resolução

das conseqüências dos conflitos e quanto tempo dedicam à reflexão e atuação sobre as causas?

O principal aspecto que define um conflito, para Galtung (2006), é a presença de metas incompatíveis. O episódio descoberto durante a análise possibilitou identificar diversos momentos em que as metas dos adolescentes agressores não foram atingidas e caminharam em sentido contrário às metas dos educadores. Neste momento uma contradição pode ser experimentada na forma de uma frustração, quando, por exemplo, um objetivo é prejudicado por alguém.

Posteriormente, esta frustração pode originar uma atitude agressiva que, por conseqüência, pode ou não levar a um comportamento que resulte em agressão (GALTUNG, 1996, p.71). O conjunto de episódios apresentados corrobora as idéias do referido autor à medida que, de fato, ocorre um aumento perceptível no nível de violência e descontrole dos adolescentes a cada meta não atingida, isto é, a cada frustração acumulada. Isso demonstra a necessidade de entender o que se passava com o grupo naquele momento, pois, segundo Galtung, “existe violência quando os seres humanos estão afetados de tal forma que suas realizações afetivas corporais e mentais estão abaixo de suas realizações potenciais” (GALTUNG *apud* JARES, 2007, p.31).

Portanto, os agressores e os agredidos estavam “pedindo socorro”, porém de formas diferentes. De maneira a resumir a situação e representá-la graficamente, a seguir serão apresentados os principais episódios sob a forma de metas incompatíveis e não atingidas, tanto pelos adolescentes agressores quanto pelos educadores:

- 1 – ADOLESCENTES: Frustração inicial diante dos planos de sair da instituição e da necessidade de caminhar a pé até o centro da cidade, porém, mantêm os planos e os realizam mesmo conscientes das posteriores conseqüências. Informações adicionais do educador EDC5N-M sobre o episódio, revelam que neste momento o sentimento de raiva por parte dos adolescentes ainda estava direcionado para ele. Diagrama: Médio nível de satisfação/recompensa. EDUCADORES: Dever parcialmente cumprido por ter avisado ao motorista e não ter permitido a

viagem. Pendência para a tomada de providências mediante o descumprimento de uma regra. Diagrama: Médio nível de satisfação/recompensa.

- 2 – ADOLESCENTES: No final da noite, quando os adolescentes retornaram do centro, outros educadores já haviam assumido o plantão. Neste momento, a sua raiva diante do episódio foi totalmente transferida para F.K. Durante o resto da noite e no dia seguinte provocaram e buscaram argumentos para agredir o adolescente F.K. Diagrama: Médio nível de satisfação/recompensa. EDUCADORES: O educador EDCC+M conversou com o grupo sobre a atitude frente à regra e advertiu que não admitiria agressões ao F.K.. Provocações ao longo do dia administradas pela equipe. Diagrama: Baixo nível de satisfação/recompensa – Médio nível frustração/perda.

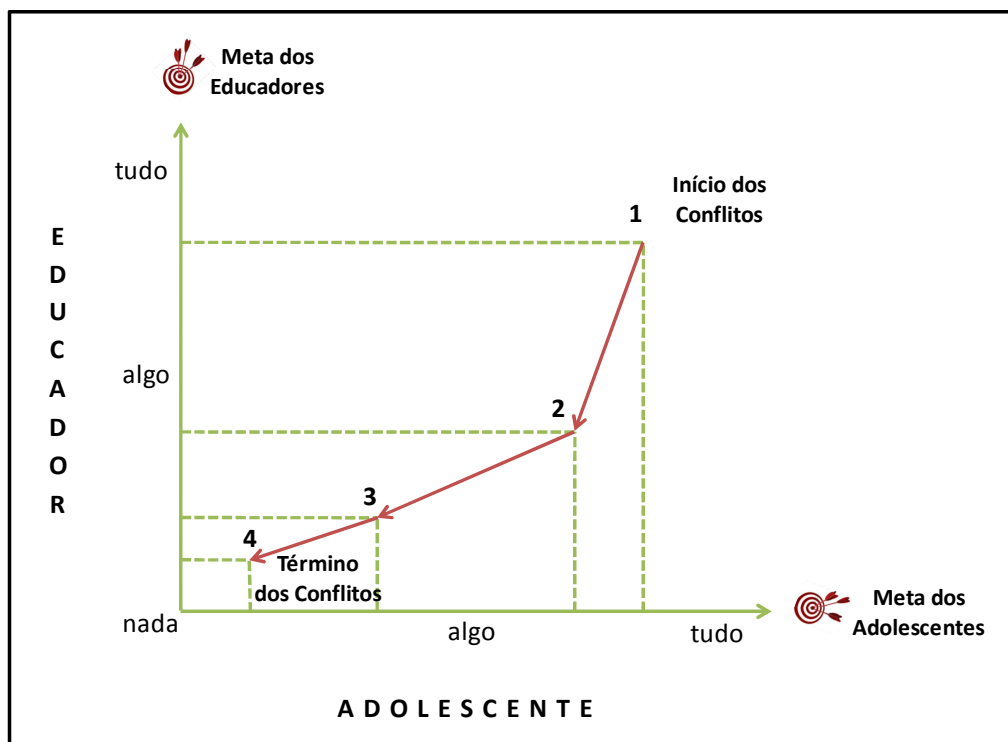
- 3 – ADOLESCENTES: Em seguida, o grupo passou a planejar o momento mais adequado para surpreender F.K. e agredi-lo. Logo após as primeiras agressões na 1ª e 3ª Casas, o educador Jv interferiu. A frustração dos adolescentes, por não ter seu objetivo alcançado por completo, foi direcionada para o educador Jv que também passou a ser vítima de ameaças. Diagrama: Baixo nível de satisfação/recompensa. EDUCADORES - Logo após a segunda interferência do educador EDCC+M, o grupo retornou para a 1ª Casa. Diante da situação, o educador Rn se pronunciou como protetor do adolescente F.K. e advertiu o grupo em tom de ameaça. Novamente a frustração e a violência vieram à tona e, com três barras de ferro nas mãos, os adolescentes passaram a ameaçar este outro educador; Diagrama: Baixo nível de satisfação/recompensa.

- 4 - ADOLESCENTE: Somente após a quebra de alguns vidros e uma conversa que incluiu a ameaça de encaminhamento a órgãos como o Ministério Público e a delegacia, os

adolescentes voltaram a se acalmar. Na mesma tarde um dos adolescentes (Ef.), ao perceber que não teria direito a um passeio em decorrência de sua conduta, iniciou mais um ciclo de revolta e desafio à equipe, culminado com uma nova agressão contra o adolescente F.K. Diagrama: Baixo nível de satisfação/recompensa. EDUCADORES: A equipe decidiu encaminhá-lo à delegacia. Baixo nível de satisfação/recompensa.

O diagrama básico do conflito, desenvolvido por Galtung (2006) demonstra que a série de conflitos resultantes da mesma situação de origem foi percorrida por adolescentes e educadores em uma trajetória contínua e descendente. Nos primeiros momentos, explicitados pelo vértice que liga o ponto 1 ao ponto 2, os adolescentes acumularam menos perdas que os educadores. Contudo, a partir dos vértices que ligam o ponto 2 ao ponto 4, as perdas se tornaram equivalentes. A trajetória não atingiu o ponto zero pelo fato da agressão física contra o educador não se consumir e por não ter ocorrido o desligamento ou evasão de algum dentre os adolescentes participantes do conflito.

FIGURA 2 - DIAGRAMA BÁSICO DA TEORIA DO CONFLITO: DUAS METAS INCOMPATÍVEIS – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE



FONTE: O autor

A trajetória dos adolescentes e educadores, resumida nos quatro pontos principais do diagrama, pode ser interpretada com base nos dados apresentados pelo QUADRO 14. No quadro estão posicionados cada um dos quatro principais conflitos, respeitando a sequência lógica dos acontecimentos relatados pelos entrevistados. As *posições* identificam os resultados aferidos por ambas as partes, comparando-os aos *processos* utilizados nas tentativas de resoluções dos conflitos. Por fim o quadro também representa simbolicamente uma comparação entre o nível de *trabalho* empregado em cada uma das tentativas de resoluções e a *soma* numérica que representa os resultados aferidos por estas mesmas tentativas.

QUADRO 14 - INTERSECÇÃO ENTRE AS METAS DO EDUCADOR E DO ADOLESCENTE – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE

Posição		Díade	Resultado	Processo	Soma	Trabalho
1]	1/2;1/2	Ou-Ou	Vitória parcial de ambos	embate	1	1
2]	0,1/2	ou-Ou	vitória parcial adolescentes	embate	1/2	1
3]	0,0	nem-nem	tendência a retirada	embate	0	2
4]	0,0	nem-nem	retirada total	adiamento	0	2

FONTE: O autor

O resultado desse processo é traduzido por três situações de embate e uma retirada total do conflito. O nível de esforço total despendido por adolescentes e educadores, representado por Galtung (2006) pela palavra “trabalho”, equivaleu a um total de 6 pontos enquanto que o nível de resultado aferido e representado pela coluna “soma” equivaleu apenas a 2 pontos.

Comparativamente, a situação produziu um déficit de 4 pontos em desgaste físico e emocional para produzir um resultado indesejado. O último recurso empregado pelo coordenador da instituição ao encaminhar o adolescente para um órgão externo, representa a total retirada do conflito e nenhuma meta atingida (GALTUNG, 2006).

No ponto de partida os adolescentes e educadores ainda viviam momentos de satisfação, seja pelo prazer e pela aventura em transgredir as regras da instituição e aplicar com violência as suas próprias regras ou pela sensação de dever cumprido enquanto profissionais que tentaram fazer valer as regras e proteger os adolescentes vítimas de ameaças.

Até um determinado momento, a situação de fato se caracterizou como um conflito, pois “se traduz como um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos, ou estruturas sociais, por meio do qual se afirmam ou percebem interesses, valores e/ou aspirações contrárias” (Jares, 2007, p.36). Porém, o decorrer dos acontecimentos é marcado pela ausência de momentos de reflexão conjunta entre educadores e adolescentes.

As dificuldades da equipe, a falta de estrutura, as demandas dos adolescentes e a cultura organizacional são fatores que se acumularam às sucessivas frustrações e contribuíram para criar um ambiente propenso ao

surgimento de novos conflitos, além do agravamento de consequências inerentes às situações de conflitos anteriores. Outro fator que se agrega à situação está vinculado, novamente, à presença de regras oficiais, regras paralelas e suas aplicações como elementos geradores e potencializadores de conflitos.

Neste sentido, o diagrama aponta um percurso do ponto [1] ao ponto [4] que se mantém constante e estável. Entretanto, se direciona em sentido oposto ao referenciado pela EP ou pela Teoria do Conflito, chegando a um resultado considerado nulo. Isso representa, na prática, que a violência não cessou até que um elemento externo fosse requisitado. Neste momento, a delegacia surge como último recurso para resolver uma situação insustentável dentro da instituição e como o primeiro indicador a revelar sua maior lacuna: os recursos humanos.

Com base na representação gráfica e as informações da entrevista episódica é possível afirmar que um conflito, aparentemente sem representatividade, porém não resolvido adequadamente, pode desencadear outros conflitos e gerar situações fora do controle da instituição ao ponto de tornar necessário o encaminhamento da situação a elementos externos como delegacia, Ministério Público, entre outros.

Se para criar uma nova realidade “são necessárias novas abordagens” (Galtung, 2006, p.25) as decisões tradicionais, que surtem apenas efeitos aparentes e superficiais, precisam ser superadas, transcendidas. Como forma de contextualizar o efeito prejudicial deste desfecho, a observação participante não sistemática registrou a manifestação de alguns educadores em reuniões. O posicionamento da equipe indica que eventos semelhantes a este produzem insatisfação diante do não cumprimento do objetivo institucional, que é educar para a cidadania.

O fato de educadores e adolescentes não aferirem benefícios educativos e não aprenderem caminhos alternativos para a resolução de conflitos, abre espaço para que outros conflitos surjam e continuem sendo “resolvidos” de forma semelhante. Esse processo continuará fortalecendo gradativamente os grupos de adolescentes violentos em decorrência do medo provocado a todos e da vulnerabilidade imposta à equipe e à instituição. É o que Galtung (2006,

p.129) define como “episódios de violência, porventura utilizados para preparar melhor as ações violentas”.

6.5.2 Relatos Não Coincidentes

A seguir serão apresentados os detalhamentos acerca dos sete relatos não coincidentes, referentes às experiências mais recentes de adolescentes e educadores envolvendo situações de conflitos na instituição.

Os três trechos apresentados a seguir representam os seis relatos de educadores e adolescentes que não mencionaram nenhum fato em comum acerca das últimas experiências envolvendo situações de conflitos na instituição:

"Foi uma semana bastante diferente, com uma convivência um pouco mais saudável, positiva. O que ajudou muito foi a questão da gincana, [...]. Então o trabalho aliado à discussão pedagógica fortaleceu muito os meninos [...] conseguimos trabalhar valores, a questão da convivência e [...] apenas três (educadores) conduziram tudo. [...] Mas, nosso trabalho é assim mesmo, logo tem crise de novo e a gente tem que estar aqui para resolver o conflito da melhor forma possível".

(EDCC+M)

"Ah, os piás brigando e se pegando. Eu com o Je, o Je queria me bater. É por causa desses negócios de conflito. Porque ele queria ir no banco da frente (do carro), coisa mínima. E eu falei que ia, que já tinha falado antes. [...] Daí eu fui lá, corri e falei pra você né (pesquisador-educador) e aí eu fui lá e falei também pro outro educador, daí [...] e conversaram (os dois educadores) com ele".

[ADC5-V (15;8)]

"[...] paro pra pensar na desistência (de permanecer na instituição) de alguns, de muitos meninos. Enfim, eu acho

que esses conflitos é o que mexe muito com a emoção deles. Um menino vem de casa e às vezes aqui a gente torna ele pior, né [...] ele vem de casa com aquela cultura de soltar raia, jogar bola, enfim é a união da amizade. [...] e ele vem na instituição e já tem alguns meninos que estão em briga e ele já não é disso, ele acaba entrando também[...] parar pra pensar que o ponto errado da instituição são os conflitos".

[ADC5+V (17;4)]

Os elementos episódicos destes e dos outros três relatos foram distribuídos no QUADRO 15, considerando os mesmo indicadores de avaliação dos relatos em comum: “violência presenciada ou percebida” e “causas e conseqüências”. Entretanto, neste conjunto de depoimentos ocorreram situações positivas, tornando necessária a inclusão do indicador “alternativa presenciada ou percebida” que contemplará os elementos vinculados e estes aspectos positivos.

QUADRO 15 - RELATOS NÃO COINCIDENTES – EXPERIÊNCIA MAIS RECENTE

ENTREVISTADOS	ELEMENTOS DE ANÁLISE	VIOLÊNCIA		ALTERNATIVA		AUSAS, CONSEQUÊNCIAS
		PERCEBIDA, PRESENCIADA	PRATICADA, RECEBIDA	PERCEBIDA, PRESENCIADA	PRATICADA, RECEBIDA	
EDC1D+M	Daí a gente foi e estourou o armário dele		X			
	nós íamos repor o cadeado, né					
	ele se revoltou e começou a xingar		X			
	(pegou) um alicate de ponta e partiu p/cima de mim		X			
	tive escoriações leves no braço					
	(levamos) p/delegacia, por lesão corporal e ameaça					
EDC1N-M	jogou (o pepino) em mim		X			
	você não vai jogar vídeo game		X			
	Já que não vou jogar (apontou) e jogou outro pepino		X			
	Ef. já foi de embalo e jogou pepino também		X			
	não iam jogar nem assistir tv na sala		X			
	Aí ficaram bravos					
EDC5D+F	menino que estava brigando com o outro		X			
	EDCC+M pediu p/parar e ele acabou xingando		X			
	e agredindo verbalmente		X			
EDCC+M	convivência um pouco mais saudável,					
	Positiva					
	ajudou muito foi a questão da gincana				X	
	trabalho aliado à discussão pedagógica				X	
	fortaleceu muito os meninos					

	conseguimos trabalhar valores				X	
	a questão da convivência				X	
	apenas três (educadores) conduziram tudo				X	
	trabalho é assim mesmo, logo tem crise de novo			X		
	gente tem que estar aqui			X		
	para resolver o conflito da melhor forma possível			X		
ADC1+V	Foi bem					
	Trabalhei				X	
	ajudei os educadores				X	
	Lavei até louça				X	
ADC5-V	piás brigando e se pegando	X				
	queria bater por causa desses negócios de conflito		X			
	ele queria ir no banco da frente, coisa mínima			X		
	fui lá, corri e falei pra você				X	
	aí eu fui lá e falei também pro outro educador				X	
	[...] e conversaram (os dois educadores) com ele			X		
ADC5+V (17;4)	desistência de alguns, de muitos meninos					
	conflitos é o que mexe muito com a emoção deles					
	aqui a gente torna ele pior, com os conflitos					
	vem com aquela cultura de união da amizade			X		
	vem aqui e já têm alguns meninos em briga					
	ele não é disso, mas acaba entrando também					
	o ponto errado da instituição são os conflitos					

FONTE: O autor

Um dos aspectos que mais se destaca no quadro acima é a presença de três educadores EDC1D+M, EDC1N-M e EDC5D+F apresentando relatos vinculados a situações de violência e um relato de adolescente avaliando a última semana sob uma perspectiva positiva ADC1+V (14;4). Entre os dois grupos estão os relatos do educador EDCC+M, que mencionou fatores predominantemente positivos (porém a sua entrevista não ocorreu na mesma semana que os demais) e de outros dois adolescentes, ADC5-V (15;8) e ADC5+V (17;4), que se referiram ao termo conflito apontando-o com uma visão diferenciada e merecedora de destaque por se aproximar das situações referenciadas pela EP.

6.5.3 Discussões Preliminares – Entrevista Episódica

Primeiramente, o adolescente ADC5-V (15;8) afirma que o outro queria agredi-lo por causa dos conflitos, porque ambos queriam ir no banco da frente, coisa mínima. Esta é uma definição adequada de conflito, pois os adolescentes

estavam diante de um impasse e da necessidade de tomar uma decisão, coisa mínima. O conflito é uma “contradição entre objetivos” (Galtung, 2006, p. 18).

Entretanto, o momento em que a situação se encaminhou para um desfecho indesejável ocorreu quando ADC5-V (15;8) afirmou que ele é quem iria (“E eu falei que ia”) e utilizou como argumento o fato de ter sido mais rápido que o outro [que já tinha falado antes].

O outro adolescente imediatamente usou o único recurso capaz de superar o argumento e a rapidez de ADC5-V (15;8), a força física. Mesmo sem intenção, ADC5-V (15;8) deixou o outro adolescente sem alternativas intelectuais ou emocionais para superá-lo. A violência deixou marcas que incluíram o desejo de cobrança e a retaliação, voltando a novos conflitos, como um ciclo que precisa ser quebrado (GALTUNG, 2006). Mesmo tendo usufruído do conforto de escolher e sentar no lugar desejado, ADC5-V (15;8) teve que enfrentar o sentimento de vingança no momento de retorno à instituição.

O outro adolescente ADC5+V (17;4) inicia seu relato mencionando: “[...] paro pra pensar na desistência de alguns meninos, de muitos meninos. Enfim, eu acho que esses conflitos é o que mexe muito com a emoção deles”. Dentre todos os episódios relatados no estudo, este representa um dos trechos de maior identidade com a EP, pois representa o esforço de abstração empregado por um adolescente para buscar explicações sobre a origem das evasões de seus colegas de forma associada aos conflitos. É o esforço de alguém que “não deseja se converter numa vítima de uma resposta fácil qualquer” (Galtung, 2006, p.245).

O seu conceito de conflito está diretamente vinculado à violência, porém o contexto de vida dos adolescentes na instituição e os prejuízos decorrentes de uma concepção tradicional ficam evidentes quando menciona: “Um menino vem de casa e às vezes aqui a gente torna ele pior [...] ele vem na instituição e já tem alguns meninos que estão em briga e ele já não é disso, (mas) ele acaba entrando também”.

Os comentários do coordenador resumem o desejo de manter um clima institucional propenso à resolução criativa de conflitos, mas se resigna com a seguinte afirmação: “Foi uma semana bastante diferente, com uma convivência um pouco mais saudável, positiva”. Esta frase revela a dificuldade pela qual a instituição passa. Se uma convivência um pouco mais saudável e positiva

significa algo bastante diferente, é possível concluir que a rotina da instituição é marcada por momentos desgastantes para a equipe e para os adolescentes no que diz respeito às situações de conflitos.

Contudo, a afirmação que efetivamente corrobora as conclusões apresentadas até o presente momento é: “Mas, nosso trabalho é assim mesmo, logo tem crise de novo e a gente tem que estar aqui para resolver o conflito da melhor forma possível”.

O sentido desta declaração demonstra efetivamente que a instituição mantém a postura resignada de quem aguarda, espera pela crise (“nosso trabalho é assim mesmo”), sabendo que ela se repetirá (“crise de novo”), mas sem condições de identificar em qual momento ela chegará (“logo tem”). E mantém-se a postos para resolver o conflito (a crise = consequência) da melhor forma possível.

É como se a instituição permanecesse a postos aguardando o momento do “incêndio” para então “apagá-lo”. Trata-se de um indicativo de que a organização, a começar por seu representante, está com sua energia e atenção focada na consequência, na crise, quando deveria se direcionar para as causas, isto é, os motivos pelos quais as crises se manifestam.

6.6 CAUSAS DOS CONFLITOS

Esta questão, ao contrário das demais, permanece focada na complementação e comprovação do que já foi mencionado ao longo dos relatos e na busca por evidências complementares que porventura não tenham sido encontradas. A entrevista episódica “prende” o entrevistado na sua própria história (FLICK, 2004) e incorre o risco da perda de alguns elementos e opiniões que normalmente só viriam à tona por meio de questões pautadas pela reflexão e abstração do entrevistado.

Por esse motivo, esta questão se constitui como um dos elementos chaves da entrevista episódica, pois as etapas anteriores, além de permitirem aos entrevistados uma aproximação e aprofundamento gradativo sobre o tema, possibilitaram a preparação necessária para esta referida abstração.

Portanto a pergunta deve ser propositalmente aberta de forma que os adolescentes e educadores sintam-se a vontade para selecionar *dos* episódios relatados, por meio da memória semântica, os aspectos subjetivos mais relevantes (FLICK *apud* BAUER 2004).

A análise também ocorre de forma diferenciada, pois são selecionados apenas os trechos que se agrupam por semelhança ou afinidade, indicando se determinado assunto é relevante ou não para o estudo.

6.6.1 Ampliação no Perfil de Atendimento

Um dos aspectos que permeou muitos relatos foi a formação de grupos de adolescentes com o propósito de agredir outros meninos da instituição. Contudo, foram nas respostas à questão 6 que surgiu a maior incidência de elementos vinculados a esta situação:

"Os conflitos começam mais assim, de 'embalo' e então ali tem o grupinho deles, tem o Al., As., Ws. Aí estão levando (influenciando) também o La, aí o Ge. Quando o Ge. não quer nada com eles, aí eles batem nele, entendeu? [...] Porque eles entre eles não brigam. Só gostam de pegar os piás pequenos né. Aí sempre está um piá com a gente (junto do educador para protegê-lo) ou tira de lá (da 1ª casa) e coloca no barracão (5ª casa)".

(EDC1N-M)

"Mas a gente não tem escolha. Como não há políticas públicas, o que é oferecido, tem que acatar, senão volta para rua ou vai ser... (morto). No fundo, eles não têm escolhas. Quando você tem escolha tudo o que aparece tem que estar bom, aí eles também começam a se rebelar".

(EDCC+M)

"A gente apanha e apanha não porque quer, a gente apanha porque é forçado a apanhar. Se a gente bate, os caras (outros adolescentes na escola) pulam (em cima pra brigar

em grupo), se a gente apanha, os caras pulam também [...] (dependendo da atitude do educador) aí vai chegar um monte de piás, um mutirão, uma gangue que os outros falam né, um monte de pessoas, chamam uma ganguinha e vão catar o educador (bater)".

[ADC1+R (14;1)]

Os relatos são auto-explicativos no sentido de elucidar o poder de violência exercido por grupos de adolescentes dentro da instituição. Com base na observação participante não sistemática, foi possível constatar que durante o ano de 2004 ocorreu uma ampliação na capacidade de atendimento da instituição, que passou de 38 para 80 vagas. Esta ampliação estrutural também definiu uma mudança no perfil de atendimento. A partir de então, a instituição passou a acolher, além de meninos que estavam nas ruas, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade pessoal e social que ainda moravam com suas famílias. A inserção deste novo perfil trouxe a necessidade de adaptação dos coordenadores, educadores e meninos a uma nova modalidade de atendimento, incluindo um público com trajetória de vida, demandas, costumes e linguagens diferentes.

Para alguns educadores e adolescentes, essa transição corresponde a uma das causas dos conflitos. A educadora EDC5D+F, comenta:

"Até porque antes eram mais meninos de rua mesmo, meninos que vinham com dois, três anos de rua, que não tinham mãe ou já estavam na droga há muito tempo [...]. Hoje a maioria dos meninos que tem conflito são meninos que tem problema de saúde (que tomam medicamentos receitados por psiquiatras ou neurologistas) ou com dificuldade na família, o pai alcoólatra, drogaditos, separados, então eu vejo que são esses os conflitos [...] devido a esses problemas do pai ou da mãe".

(EDC5D+F)

O educador EDC5N-M que está há menos de um ano na instituição, mas por muitos anos esteve na condição de adolescente abrigado, e outro adolescente que veio de situação de rua, relatam:

"Os conflitos de antes eram normais, era muito difícil um adolescente xingar o outro. Antes era só menino de rua, agora também é menino em situação de risco. [...] o adolescente de vila, como a gente chama. Ele fala qualquer coisa 'aí, eu tenho minha gangue' e o objetivo dele é fazer bagunça, partir pra cima (brigar) e os de rua não, todo mundo se ajuda".

(EDC5N-M)

"[...] porque assim, quando estava eu e os meninos de antigamente, fora os que chegaram agora, não tinha muita briga, era bem pouca briga. Os meninos novos, a maioria, diz: 'Ah, não tem pra ninguém. Nem que eu tenha que ir pra casa, pegar meus irmãos, eu venho aqui matar eles (meninos e educadores)'. E têm de várias pessoas, tipo assim, de Vila, entendeu? O Capanema e o Parolim (vilas em Curitiba) têm briga. A mesma coisa piá lá de cima (1ª casa) [...] com os lá de baixo (3ª casa) [...] ou na mesma vila".

[ADC1+R (14;1)]

As narrativas, tanto dos educadores quanto dos adolescentes, sugerem que a mudança no perfil de acolhimento se configura como um dos fatores responsáveis pelo aumento na incidência de conflitos com resultados violentos. Com base na observação participante não sistemática foi possível acompanhar uma das pautas da reunião dos educadores, cujo tema abrangeu a chegada dos adolescentes em situação de vulnerabilidade associada ao aumento de conflitos.

Parte da equipe indica que a solução está em direcionar o atendimento a um só público, justificando uma incompatibilidade de atendimento simultâneo a meninos com origem de rua e meninos em situação de vulnerabilidade.

Estes educadores tendem a percorrer o caminho de retorno às origens da instituição, quando o atendimento ainda ocorria com exclusividade aos meninos em situação de rua. Outra parte da equipe alerta que, atualmente, o número de meninos abrigados na condição de vulnerabilidade já é maior que o número de crianças e adolescentes de rua. E a tendência, conforme a opinião deste grupo, é que esse público aumente ainda mais, pois a instituição precisa promover a prevenção, isto é, oferecer atendimento a meninos que estão na iminência de ir para as ruas, antes que o seu comprometimento com fatores de risco, como as drogas, aumente ainda mais.

Em complemento às observações, foi realizada uma pesquisa documental em relatórios e listagens internas, onde foi possível constatar:

- O uso e abuso de substâncias entorpecentes como os inalantes e o crack foram responsáveis por cerca de 70% das evasões entre os meninos acolhidos por motivo de situação de rua, durante o ano de 2008. (FONTE: Lista de crianças e adolescentes abrigados)
- Em 2008, outro fator discrepante foi o encaminhamento de seis adolescentes para atendimento em uma clínica de tratamento terapêutico e desintoxicação, sendo cinco deles provenientes de situação de rua. (FONTE: Pastas com documentos pessoais dos adolescentes)

Por outro lado, há registros em relatórios de acompanhamento dos adolescentes que indicam a evasão de meninos que não se sustentaram na instituição em decorrência da violência física, psicológica, verbal e até mesmo sexual, praticada principalmente pelos adolescentes provenientes da situação de vulnerabilidade social. Em alguns trechos, os relatórios apontam:

- Relatório 1: “[...] situações que o Ef tem produzido, tais como: falta de respeito e comportamento violento com os educadores; falta de respeito e freqüentes agressões físicas e ameaças a outros meninos, independente do tamanho ou idade; reuniões freqüentes com outros meninos para planejar

agressões e ameaças; uso e abuso de substâncias entorpecentes, culminando com a busca por inalantes, induzindo um grupo de meninos ao consumo dentro da instituição; acusação de abuso sexual contra outro menino de idade inferior com suspeita de ameaça mediante delação, [...]“ (Trecho do relatório encaminhado à Vara de Infância e Juventude de Curitiba)

- Relatório 2: “[...] **dentre as situações de risco destacam-se: constantes saídas da instituição sem autorização; [...] participação em situações de furtos; saídas com facilidade quando convidado por meninos ou leva outros meninos influenciando-os também; *obriga outros meninos a fumar e praticar pequenos delitos; exerce a prática constante de violência e ameaça aos meninos menores; [...]***” (Trecho do relatório encaminhado ao Ministério Público – Foro Central da Comarca de Curitiba e Região Metropolitana)

Entre as demandas constatadas na instituição, a definição do perfil adequado de atendimento permanece como aspecto polêmico e se caracteriza como um marco divisor na equipe. Contudo, é possível afirmar que os dois grupos de educadores permanecem focados nas consequências de situações de conflitos resolvidos de maneira inadequada.

Isso significa que a equipe tende a tomar decisões acerca da mudança de perfil dos adolescentes, antes de ter realizado uma análise das causas que motivam a postura mais violenta por parte de alguns adolescentes e alguns grupos em situação de vulnerabilidade.

Em síntese, este é um conflito organizacional que interfere na atuação dos educadores, provocando também reações violentas por parte dos adolescentes em função das críticas e manifestações de preconceitos da equipe.

6.6.2 Atual Falta de Experiência da Equipe

A falta de condições para a tomada de decisão quanto ao perfil de atendimento também está presente em outros aspectos da relação educador-adolescente. Por trás dessas dificuldades permanece a ausência de uma política voltada aos recursos humanos da instituição, já abordada na questão 3, dentro do item 6.3.3, com foco direcionado às primeiras experiências em situações de conflitos.

Nesta etapa da análise o assunto ressurge, porém, com ênfase na falta de experiência da equipe no momento atual da instituição, isto é, no momento da entrevista. Os relatos a seguir se referem ao tempo presente, indicando que alguns educadores, mesmo após anos de atuação na instituição, ainda mantêm uma postura inadequada diante dos adolescentes:

"E tem vários fatores que envolvem, como a experiência dos educadores e o que eles (os adolescentes) trazem da família né, assim de casa. Drogas, dependência química, essas coisas assim".

(EDC1D+M)

"Eu já cheguei a dar tapa no adolescente, mas tapa assim (gesticulando um tapa com menos força) 'vai pra lá' mas nada assim [...]. E teve uma situação que o educador queria participar do confronto mesmo né".

(EDCM+M)

"Por que de vez em quando os educadores querem fazer alguns negócios, brincando assim, com brincadeiras de mau gosto. Os meninos não gostam e aí eles vêm em cima dos educadores".

[ADC1+R (14;1)]

"Eu já vi piá sair de mano e já vi educador deixar o cara sair de mano e brigar assim, sair na mão [...]"

[ADC5-R (16;3)]

Estes relatos complementam as constatações anteriores acerca da predominância do modelo tradicional de concepção e resolução de conflitos. Por outro lado também, demonstram a postura de alguns educadores, que por vezes, são os causadores e potencializadores diretos de determinadas situações de violência como produto de conflitos não resolvidos. Diante de realidades como esta, Romans (2003) alerta que a instituição deve se preparar, rever conceitos e se adaptar:

Se entendemos que a educação social não deve ser uma mera e inconsciente colaboradora de uma clonagem dos valores [...] mas a promotora de alternativas que permitam, através do trabalho conjunto e solidário, a realização de melhorias tanto em processos individuais como comunitários, teremos de pensar em um estilo de educador impulsionador da mudança social (p.131).

Todavia, a prática vivenciada na instituição demonstra que a falta de profissionais no mercado e a falta de critérios para a contratação novamente são confirmadas diante de relatos como este:

"É porque a instituição tem muita falta de educadores, eu acho que isso desanda (atrapalha, prejudica) muito o trabalho. Agora tem educadores que chegaram novos aí que estão aprendendo ainda a malícia (jeito de trabalhar mais intuitivo que somente racional), eles não têm o conhecimento de como é o adolescente [...] não têm o dia-a-dia que precisa aqui na Instituição, acho que daí acaba juntando tudo".[ADC5+V (17;4)]

Essa limitação de recursos, salienta Romans (2003), ocorre porque muitas instituições acreditam não necessitar de profissionais qualificados para tarefas variadas ou não possuem recursos financeiros compatíveis com uma busca por profissionais mais aprimorados.

No caso da instituição pesquisada, desde os seus primeiros anos de funcionamento, os educadores provêm da comunidade que originou o projeto, em Curitiba. Este local é o centro de referência histórica do trabalho e muitas das crianças atendidas pelo fundador e atual coordenador EDCC+M, foram posteriormente convidadas a se tornarem educadores sociais. O convite

formalizado aos membros desta comunidade ainda é uma prática utilizada, mas em menor intensidade, pois, nos últimos anos, candidatos à vaga de educador social também surgiram de outras comunidades próximas.

De qualquer forma, é notável a ausência de profissionais na instituição e de recursos por parte daqueles que nela já estão, percebida inclusive pelos adolescentes:

"Porque não têm muitos educadores antigos na instituição, como a EDC5D+F, educadores já que estão desde o início da instituição, que já tem uma postura certa, que já sabem trabalhar otimamente, né, em cima dos meninos, né".

ADC1+R (14;1)

"Não sei se é educador que falta assim ou é educadores experientes, não sei se se acha educadores experientes por que eu acho que deve ser difícil achar educadores. Achar um tipo de educador mais experiente. Eu acho que deveria ter um lugar apropriado pra esse tipo de situações, tipo de meninos assim, com educadores que sejam especializados neste tipo de acontecimento". [ADC5+R (16;8)]

Os dados apresentados acima possibilitam concluir que esse processo se traduz como uma fragilidade institucional sob responsabilidade da coordenação e da diretoria da instituição. Os educadores, mesmo tendo consciência de suas próprias falhas, não conseguem corrigi-las sozinhos, pois não sabem quais são suas atribuições, nem tampouco, os limites até onde podem agir (ROMANS, 2003).

É importante ressaltar que a predominância do paradigma tradicional nas resoluções de conflitos interfere na medida em que a violência e a falta de diálogo ocupam as lacunas deixadas pela falta de clareza acerca das funções dos educadores.

6.6.3 Ausência de Clareza nas Regras

As regras e a sua aplicação atual possuem um caráter de informalidade em decorrência do distanciamento cronológico entre a época de sua formulação e as demandas inerentes à situação atual. Ao longo do tempo muitas mudanças ocorreram na instituição, como o aumento no número de meninos abrigados, aumento da estrutura física e humana, mudanças no perfil de atendimento, entre outras.

O educador EDC5N-M, que na época da formulação das regras era um dos adolescentes protagonistas, opina sobre as causas dos conflitos:

"Têm muitas regras que a instituição fez e que não são cumpridas. Porque o educador EDCC+M sempre fala: 'Ah, é minha família e a gente ainda não vai desligar diretamente'".

(EDC5N-M)

O comentário do educador (EDC5N-M) retrata a intenção de fazer valer e cumprir a regra mesmo que envolva o desligamento de um adolescente. Neste sentido, é possível supor que a regra poderia estar rigorosa ou pouco clara a ponto de tornar necessária a interferência do afeto do coordenador EDCC+M para “desviá-la”.

Outro educador, quando questionado sobre a sua postura diante de uma situação de conflito, menciona uma situação contrária:

“Teve um dia que o menino aprontou um monte e nesse dia não estava nem você e nem o EDCC+M. Naquele momento eu decidi sozinho que iria levar o menino pro Conselho Tutelar. Os educadores (que estavam presentes) ficaram bravos e disseram que a gente tinha que decidir essas coisas tudo junto. Mas na hora não sei o que deu, não conversei com ninguém e achei que não dava pra esperar pela reunião (dos educadores). Peguei a kombi e fui sozinho mesmo. E resolvi da minha forma”. (EDCM+M)

Em princípio, estas situações demonstram a fragilidade e a falta de clareza das regras não apenas direcionadas aos adolescentes, como também aquelas que definem as diretrizes de atuação dos educadores, abrindo espaço para tomadas de decisões com base em critérios pessoais e resoluções de conflitos pautadas pela interpretação, estilo e nível de impulsividade ou improvisação de cada educador.

6.6.4 Ausência de Protagonismo nas Construção das Regras

Mesmo diante da falta de clareza acerca dos porquês das regras, a observação participante não sistemática, associada às narrativas, permitiu registrar entre os educadores e a coordenação, freqüentes declarações que enfatizam a construção coletiva e o protagonismo das crianças e adolescentes abrigados:

- Declaração de um educador do turno do dia que não participou da entrevista, cobrando maior participação do adolescente no cumprimento das suas tarefas: **“Puxa vida (o educador cobrando), essas regras também foram construídas por vocês! (adolescentes)”**;

- Afirmação de uma educadora do turno do dia, que não participou da entrevista, durante o atendimento a um visitante: **“Aqui, nossos meninos construíram pactos que servem como regras para uma convivência legal. Os educadores e os meninos sentaram juntos e decidiram o que é o certo e o que é o errado, o que deve ser feito e o que não deve ser feito. E se um menino faz algo errado, ele tem que fazer uma tarefa que reverta para o bem de todos (um trabalho)”**;

- Explicação do coordenador EDCM+M para um grupo de colaboradores, sobre a proposta pedagógica: **“Os meninos precisam de limites como em uma família qualquer. Você não pode simplesmente deixá-lo fazer o que ele quer ao seu bel prazer, mas também não pode sufocá-lo. Elas são como uma**

plantinha[...] se você rega demais afoga, se rega de menos, seca. Então, se a gente coloca regras rígidas demais que o menino não pode cumprir, o menino não fica, ele é livre aqui e acaba saindo (indo embora). É por isso que a gente construiu as regras em conjunto com eles (os meninos)”;

- O educador do turno do dia, ao explicar para o adolescente a importância de não sair da instituição sem autorização, afirma: **“Olha só, tudo que é feito aqui é feito pra vocês. Porque vocês acham que existem as regras e por que essas regras foram feitas com vocês? Prá todos respeitarem, não é? Imagina agora, se todos os meninos resolvessem sair pela BR (rodovia) sem autorização? Quantas mortes poderiam acontecer[...]”**.

É importante salientar que a construção coletiva das regras de fato ocorreu e que as crianças e adolescentes realmente desempenharam um papel central neste processo. Entretanto, essa participação aconteceu há mais de seis anos e os adolescentes, na época protagonistas, já estão egressos da instituição. Alguns voltaram para as ruas ou retornaram aos seus lares de origem, outros constituíram suas próprias famílias e apenas cinco permanecem vinculados à instituição, residindo na Casa República em Curitiba.

Dessa forma, os adolescentes acolhidos atualmente não participaram deste processo de construção coletiva das regras que ainda regem a sua convivência dentro da instituição. Para Costa (2001), esse é o momento em que o adolescente deve ser valorizado como sujeito de direito e ter a oportunidade de decidir os rumos de seu processo educativo.

Para isso, a equipe precisar estar preparada para assumir tal responsabilidade e escutar ativamente o seu público e, constantemente, retomar a construção das regras e combinados, atualizando-as às demandas e características dos adolescentes que, aos poucos, vão chegando à instituição.

6.6.5 Aplicação das Regras nas Tarefas e Trabalhos

A aplicação das regras para a execução de tarefas e trabalhos não é diferente dos desafios impostos pela condução das demais regras. Em uma situação ideal, Zaguri (2004, p.160) considera que a divisão do trabalho deve começar cedo, como uma "primeira lição de democracia, de respeito e de igualdade" que promova um aprendizado bom, positivo e importante, fazendo com que as crianças e adolescentes se sintam produtivos, confiem na sua capacidade e adquiram, com o tempo, maior responsabilidade.

A referida autora ainda ressalta a importância do estabelecimento de critérios condizentes com a idade, maturidade, tempo de residência na instituição, dificuldades e potencialidades pessoais e, principalmente, a forma como as crianças e adolescentes serão convidados a participar.

Contudo, a carência de tais critérios e a falta de clareza nas regras produz resultados que dependerão de fatores alheios ao controle da instituição, tais como o estilo pessoal de cada educador e temperamento do adolescente. O educador EDC1N-M, quando convidado a refletir sobre as causas dos conflitos, responsabiliza a si e a equipe, quando declara:

"[...] e tipo assim, a limpeza também, você só vai pegar o material (de limpeza) pra ele, sendo que ele não sabe fazer. Isso é falta de respeito, você tem que ficar ali, ensinar o adolescente (a realizar as tarefas)".(EDC1N-M)

Para Zagury (2004, p.162), "devemos nos preocupar em ir, aos poucos, fazendo-os conhecer essa realidade - sem fazê-lo de forma agressiva ou como uma cobrança, mas como informação mesmo, de preferência chamando-os a participar de cada etapa". Paradoxalmente, as declarações dos educadores e adolescentes apontam para caminhos inversos, onde a execução das tarefas representa a vontade unilateral da equipe e permanece no bojo das regras como elemento condicionante ao lazer e à alimentação.

Trabalhar para ter o direito ao uso de internet, jogos, passeios ou às refeições é uma regra conhecida, tanto dos educadores quanto dos adolescentes, porém interpretada por ambos de forma diferente. Os dados

evidenciam que a missão de alguns educadores está restrita à aplicação de uma regra:

"O conflito que mais marcou foi com o Jh. [...] ele tinha que cumprir com o combinado dele, a tarefa na escala de limpeza, como todos os outros adolescentes fazem. E ele falou que não ia cumprir. Eu falei que pra ele almoçar teria que fazer a tarefa, ele mesmo assim quis entrar né [...] (no refeitório). E, eu dei um empurrão nele, disse que ele não ia entrar".

(EDC1D-M)

A postura da equipe do dia indica que o principal elemento de interação com o adolescente no momento de realização dos trabalhos é a aplicação da regra. Os relatos da equipe que trabalha à noite apresentaram nuances diferentes e opostas.

O educador da noite EDC5N-M descreveu que a solicitação de trabalhos associada às recompensas em troca, se constituem como as principais causas dos conflitos na instituição:

"É porque você (educador) usa muito o termo de troca né: 'Ó, se não limpar você não vai fazer tal coisa ou não vai jogar ou não vai comer'. Então, se você usa o termo troca, vai ter que trocar sempre, qualquer coisa (qualquer colaboração) com eles (os adolescentes)".

(EDC5N-M)

Em seguida este mesmo educador (EDC5N-M) se contradiz ao afirmar:

"Às vezes não é o que você acha (certo), mas é a única solução que você tem, né. Não por dúvida, mas às vezes se ele (o adolescente) está sossegado, jogando (videogame com outros)... por que ele vai querer limpar? Aí você pega aquele

que tá lá no canto e que não tá no meio do grupo e fala: ‘Ó, limpa aí pra mim que eu te joga (te dou) uma bolacha’”.

(EDC5N-M)

Mesmo tendo consciência de que essa forma de atuação não é a mais adequada, os educadores permanecem em sua prática. Costa (2001) confirma os riscos inerentes a esta prática, pois,

Com frequência, o preço que se paga em concessões e ausência de limites faz com que o educador, enveredando pelos caminhos da não-diretividade, deixe de exercer sobre o educando qualquer influência construtiva, abrindo mão de construir sua presença educativa e refugiando-se no “faz-de-conta” do jogo da harmonia a qualquer preço, um mito ainda perseguido por muitos educadores equivocados (COSTA, 2001, p.95).

Em outra situação, o educador (EDC1N-M) reafirma a postura de troca, associando-a como algo positivo:

"Tenho uma caixinha lá (no armário). Hoje dei um doce pro Da. Eu converso e vejo qual a recompensa pra aquele piá, tipo, quando eu peço as coisas pro Ef eu levo um papo com ele e ele vai e faz, mas com o Ls eu só peço e ele já faz, porque ele é de boa. Quando ele (o Ls) pede meu rádio emprestado eu digo: 'Beleza, você é sussi (sossegado, comportado)'. Com o Da também".

(EDC1N-M)

Este panorama indica que os educadores da noite EDC1N-M e EDC5N-M tendem utilizar-se das trocas em um número maior de relatos que os educadores do dia. Zagury (2004, p.162) alerta que os adolescentes “podem e devem aos poucos ir assumindo tarefas mais complexas [...], mas é importante não remunerá-los [ou presenteá-los] por esses trabalhos. Eles devem se ver integrantes de um todo, para o qual cada um pode deve contribuir com o que estiver ao seu alcance e dentro das suas possibilidades”.

Ao contrário da equipe da noite, os educadores do dia tendem a utilizar a diretividade em excesso e por meio da força de coerção proveniente das

regras. Tão importante quanto não ceder às forças é entender que os “limites não devem ser reduzidos a uma lista de proibições e negações, mas, sim, se constituir na garantia do bem-estar e segurança de todos [...] (MILANI, 2004, p.35)”. Para isso é necessário um conjunto de regras pautadas pela clareza e participação dos adolescentes. Processo que, conforme o autor, exige tempo, consenso e compromisso.

O Pacto representa o consenso amadurecido da coletividade, fruto da contribuição e participação de todos. Será o compromisso individual e grupal [...] O importante é que esse Pacto deve resultar de um processo de construção coletiva, que inclui a sensibilização, a discussão, a reflexão, a busca de consenso e a afirmação de um compromisso grupal. Essa construção é, em si mesma, um processo educativo e vivencial de grande relevância para a formação de cidadãos (MILANI, 2004, p. 6).

Portanto, se não é adequada a utilização de mecanismos que tendem à permissividade praticada por educadores do turno da noite, também não é indicada a aplicabilidade linear de regras esperando resultados imediatos por parte dos educadores do dia. Estas são posturas contrárias que demonstram uma das maiores fragilidades da equipe, a falta de uma linguagem em comum. Trata-se de um processo resultante da indefinição acerca das premissas que regem o trabalho de um educador social, tornando-se “a causa de numerosos conflitos, o que acarreta posteriores desajustes e maiores insatisfações no desempenho profissional” (ROMANS, 2003, p.134).

De fato, todos os educadores entrevistados apresentaram no contexto geral de seus relatos a consciência de que sua missão, enquanto parte da equipe, é promover a educação dos adolescentes. Contudo, essas diferenças entre a tendência à permissividade no turno da noite e a tendência ao autoritarismo durante o dia representam uma situação de conflito organizacional e se define como uma incompatibilidade de metas evidenciadas pela aplicação de métodos opostos para alcançá-las.

Este processo também se tornou evidente pelos comentários e reclamações que surgiram durante e depois de algumas das reuniões de educadores e registradas por meio da observação participante não sistemática.

Foi possível perceber que, tanto os educadores do turno do dia quanto

os da noite, demonstravam uma consciência detalhada acerca dos métodos que os colegas do turno oposto empregavam para convencer os adolescentes a participarem das atividades.

Reclamações mencionando que “a equipe do dia é muito rígida, eles (os educadores) não sabem conversar e é por isso que os meninos gostam mais da gente” ou declarações indicando que “a gente tem dificuldade em convencer os meninos a participarem porque pra tudo eles querem algo em troca, e isso não é educação” foram e ainda são freqüentes.

Estes e outros relatos da própria equipe sugerem uma perda gradativa da autoridade e do respeito. As equipes do dia e da noite estabelecem metas e atingem resultados em direções opostas. São em situações como estas que os adolescentes passam a observar a troca e os benefícios advindos dela como elementos mais importantes que a relação de respeito construída ao longo de um grande período de convivência com os educadores da noite. Com a equipe do dia, a estratégia é utilizar-se de pressão e agressões verbais com o objetivo de distanciar os educadores mais rígidos e manter coniventes os menos rigorosos.

Para o adolescente, o educador deixa de ser um modelo a ser seguido e passa a ocupar a imagem de alguém a ser vencido em uma ‘batalha,’ na qual ambos se utilizam dos meios que lhe são acessíveis para o alcance de suas metas. A principal questão que se formou logo após o início da análise dos dados foi como a postura da equipe da noite pode ser percebida pela equipe do dia e vice-versa?

A lógica adjacente a esta resposta e depois comprovada por relatos complementares aponta para o único componente de ligação entre as duas equipes: o adolescente.

Considerando agora o ponto de vista dos adolescentes é possível perceber algumas semelhanças e diferenças com relação a opinião dos educadores. O adolescente ADC5-V (15;8) explica que alguns conflitos ocorrem quando

"os educadores querem que os piás façam trabalho e os piás não querem. Tem vezes que eu não quero trabalhar. O

único tempo que eu tenho é só de internet e ficar com os piás, conversando".

[ADC5-V (15;8)]

O adolescente ADC5-R (16;3) confirma o fator troca como desencadeador de conflitos:

"Ah, às vezes pedem trabalho e o menino não quer fazer ou o menino pede alguma coisa em troca. E também acontece vezes que o menino pede (algo) e o educador não cumpre ou só cumpre depois".

[ADC5-R (16;3)]

Nestes casos, os adolescentes não apenas percebem a existência de fragilidades na coesão e de diferenças nos métodos de trabalho entre as equipes do dia e da noite, como também utilizam esse conhecimento para atingir os seus próprios objetivos (COSTA, 2001), isto é, evitar o cumprimento de regras impostas ou segui-las somente se ganharem algo em troca. É importante salientar que a responsabilidade desta situação não é dos adolescentes.

Cabe aos educadores perceber que “a exigência é um sinal de respeito do educador com o educando [...] e que nunca devemos colocar a exigência antes da compreensão, ou seja, devemos compreender para fazer aquela exigência possível de ser feita” (MAKATENKO *apud* COSTA, 2001, P.97).

Os adolescentes, muitas vezes, por não concordarem com algumas destas exigências e regras, estabeleceram mecanismos para burlá-las. Um exemplo que define esta situação é o relato do adolescente ADC1+R (14;1):

"Os educadores, a maioria deles não gostam de deixar tomar café sem pagar serviço (tarefas cotidianas). Aí os educadores falavam: 'Vamos pagar um serviço e aí você toma café rápido'. Aí ele (o adolescente) fala: 'Não vou tomar café e vou fazer uma rebelião aqui'". [ADC1+R (14;1)]

A declaração do educador do dia EDC1D+M confirma a existência do conflito e o resultado que, por repetidas vezes, vem desencadeando crises na equipe: "Por exemplo, o horário de televisão ficou determinado que é até às 22h, né?! E eles (os adolescentes) vinham e falavam que outros educadores (da equipe da noite) deixavam até mais tarde, né".

Quando a autoridade é outorgada a alguém para a condução de uma determinada tarefa e este alguém deixa de cumprir com as prerrogativas estabelecidas em grupo, com a justiça e o bem-estar coletivo (MILANI, 2004), o que deveria ser um instrumento de cidadania se transforma em um evento potencializador de novos conflitos. As conseqüências desse tipo de atuação causam prejuízos que se expandem para além da díade educador-adolescente.

A dimensão das conseqüências desta crise pode ser percebida na continuidade do depoimento do adolescente ADC1+R (14;1), quando afirma:

“Assim, eles reúnem um grupo de mais ou menos 10 ou 11 meninos grandes que não tomaram café ainda e não trabalharam. Aí zuam bastante, jogam cadeira, mesa, reviram quarto, passam shampoo na cama, pasta de dente na pessoa. Então, faz a maior bagunça. Aí no outro dia, quem limpa? São os meninos mais pequenos, entendeu? Isso daí que é pra mim (conflito)". [ADC1+R (14;1)]

Neste momento, outros meninos que não participaram inicialmente do conflito são atingidos e acabam por assumir o ônus de uma fragilidade específica da equipe de educadores e da coordenação.

6.6.6 Consequências do Descumprimento às Regras

A análise das regras vigentes evidenciou uma concepção pautada pela ordem e ameaça. Mesmo que a decisão e concepção deste conjunto de regras

tenha contado com a participação dos adolescentes, Milani (2004, p.62) chama a atenção para alguns cuidados no momento da elaboração, pois “quando se pede às crianças e adolescentes que definam as conseqüências ao descumprimento das normas [...], eles tendem a ser rígidos e a propor punições severas demais”. Sancionar regras que depois trarão dificuldades para serem aplicadas é um risco que a equipe corre no momento da construção dos pactos.

Com base nestas informações, associadas às histórias relatadas na entrevista episódica é possível concluir que os educadores tendem a assumir uma postura rígida diante das aplicações das regras. E parte desta imposição e inflexibilidade decorre da própria formatação dessas regras, induzindo ao autoritarismo e reduzindo as possibilidades para a prática de outras alternativas, como o diálogo (COSTA, 2001).

O educador EDC1N-M, que também já foi adolescente abrigado na instituição, resume parte desta situação:

"Ah, não sei. Sei lá. Dar “trabalho” não adianta. Vai adiantar na hora, mas e depois? Eu acho que deveria ter outra forma de trabalhar os conflitos. Tem que estar sempre lembrando o adolescente da regra, que ele sempre esquece porque pensa em outra coisa. Porque quando eu era pequeno sempre tinha a EDC5D+F, a No o le, você e o EDCC+M, conversando comigo e trocando uma idéia. E isso me ajudou muito. Falavam: 'Ó, tal coisa tá errada, tal jeito tá certo'".

(EDC1N-M)

As informações provenientes da entrevista episódica indicam que a missão do educador tem sido, por vezes, resumida à aplicação das regras e à busca por resultados, tais como limpeza, atividades escolares, higiene pessoal, alimentação, entre outros. Imbuído da certeza de que a relação educador-adolescente ultrapassa esses limites, Milani declara que:

Ser um educador amoroso exige um pulso firme e o exercício equilibrado da autoridade. O educador que estabelece um vínculo afetivo salutar com os estudantes jamais abre mão de seu papel, nem

de sua autoridade; não se torna um brinquedo nas mãos da classe, tentando atender a todos os seus desejos, caprichos e exigências; não está preocupado em querer agradar a todos, nem em ser agradável o tempo todo; não 'passa a mão pela cabeça' de quem deixa de cumprir suas obrigações ou transgredir as regras estabelecidas pelo grupo" (MILANI, 2004, p. 22)

Diante deste contexto, é possível afirmar que quando a expectativa e a postura de alguns educadores diante da aplicação das regras estão pautadas apenas pela autoridade, o efeito produzido nos adolescentes se traduz em atitudes de rejeição, tanto às regras quanto aos próprios educadores.

6.6.7 Atitudes dos Adolescentes Diante das Regras

Perceber que os adolescentes se adaptaram à instituição não produz elementos suficientes para afirmar que eles se adaptaram perfeitamente às regras que orientam a convivência nesta instituição. Alguns trechos da entrevista episódica confirmam esta constatação:

"Na hora de acordar, de chamar pra tomar café, que ele (o adolescente) não quer levantar, na hora de chamar eles pra ir pros trabalhos [...] pra eles cumprirem com as responsabilidades deles que é a escala (de trabalho), que eles não gostam muito [...]. Na verdade é falta de limites mesmo, que não está tendo (na instituição, aplicados pelos educadores)[...], que não aceitam muito as regras (os adolescentes), não aceitam limites (os adolescentes)".

(EDC5D+F)

"Acho que é o negócio de limpeza. Toda vez que você vai pedir alguma coisa de limpeza, ou às vezes você consegue ou às vezes você sai xingado (pelos adolescentes)".

EDC1D+M : "Na rua eles têm a liberdade de usar drogas, passeavam, andavam e dormiam onde queriam e quando vêm pra instituição há essa quebra de costumes, obedecendo regras e que eles não aceitam, né".

(EDC5N-M)

"Eles nunca tiveram [...] (limites), talvez na rua, na família, entendeu? Daí, pra vir pra cá então [...] (eles não aceitam). Isso (palavrões e a falta de limites) é normal, não adianta. É uma coisa que a gente vai ter que sempre estar, é [...] junto com eles, tentando impor essas regras e os limites".

(EDC5D+F)

"Acho que, quando eu cheguei na Instituição eu não sabia muito como é que eram as regras, normas, enfim, acho que eu trouxe muita coisa (de casa). Acho que queria ser solto como era em casa".

[ADC5+V (17;4)]

Diante deste contexto, os adolescentes criam diversos mecanismos para driblar as regras e os combinados, tais como: a amizade com a cozinheira que às vezes faz "vista grossa" permitindo que alguns adolescentes se alimentem fora do horário; o "xaveco no ouvido" do educador "mais bonzinho" para poder assistir televisão fora do horário; a simulação de resfriado e febre para não realizar as tarefas; as saídas sem autorização para namorar; o sexo, cigarro e álcool presentes nos intervalos de aulas gazeadas; o uso do cigarro dentro da instituição, que todo mundo sabe mas "ninguém tem como provar"; os favores e a submissão de uns adolescentes perante outros mais fortes e com maior liderança; as brigas simuladas para distrair um educador enquanto se pratica um furto; o dinheiro pedido para a família, padrinhos e visitantes, que fica guardado para ser usado como quiser; a solidariedade de colegas que compartilham "às escondidas" o seu almoço, café ou janta com aqueles que não trabalharam; até o respeito a um sistema de regras paralelo que inclui a convivência e apoio do grupo diante das transgressões às regras; a violência como penalidade à "caguetagem"; a divisão dos alimentos e roupas eventualmente furtados nos depósitos; a formação de grupos para pressionar, agredir e "comandar" outros meninos, a rivalidade com grupos de adolescentes das comunidades vizinhas, entre outros.

Este comportamento confirma o alto potencial criativo destas crianças e adolescentes, porém sua forma de manifestação se assemelha à conduta

inerente à sobrevivência nas ruas ou nas comunidades de risco. A emoção ou a necessidade de transgredir as regras nesses espaços e o senso de pertença ao encontrar outros adolescentes dispostos a questioná-las e não aceitá-las é agora repetida dentro do abrigo institucional (GRACIANI, 1999).

Porém, para os dirigentes, este comportamento traz consigo um fator de reflexão e auto-avaliação que se resume em uma pergunta: será que a instituição não está reproduzindo um padrão de violação de direitos semelhante aos padrões já ocorridos na rua e nas comunidades de risco?

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de análise dos dados revelou que a maioria dos educadores e dos adolescentes concebe o termo conflito dentro de um paradigma tradicional, associando-o principalmente às situações negativas e violentas, portanto, não desejadas.

Esta visão tradicional também permeia toda a instituição e decorre da dificuldade apresentada pelos educadores e adolescentes em identificar as causas, o processo e as conseqüências dos conflitos. Diante desta perspectiva, o conceito de conflito é geralmente atribuído equivocadamente às suas conseqüências, pois são elas que causam marcas nos adolescentes e educadores por estarem predominantemente vinculadas à violência.

Por fim, o termo "conflito" passa a ser concebido como "violência" incluindo em sua definição elementos e conotações negativas. Contudo, a rejeição ao termo produz prejuízos à instituição, pois não há como mensurar o número de conflitos negados ou conduzidos de forma inadequada que fragilizaram a relação e os vínculos afetivos entre os adolescentes e os educadores.

Outro aspecto constatado pela pesquisa é a inexistência de uma política interna focalizada nos recursos humanos de forma que promova adequadamente a seleção, a contratação, a acolhida, a orientação, a capacitação e a permanência dos educadores em seu quadro funcional. Esta demanda se constitui como um dos fatores contribuintes à manutenção do paradigma tradicional dentro do abrigo.

Portanto, essa combinação entre o conceito tradicional e as lacunas nos recursos humanos promove outras formas derivadas de conflitos dentro da instituição. A primeira delas está vinculada aos momentos de acolhida. Nestas situações de conflitos os educadores, em geral, se submetem aos testes, ameaças e agressões verbais dos adolescentes para conquistar um espaço de trabalho que já deveria ser deles por direito.

A equipe também se caracteriza como elemento de pressão, pois além de contribuir com a avaliação dos recém-chegados, por vezes, promove a insegurança diante da falta de apoio e ausência nos momentos de conflitos.

Entretanto, a dificuldade na resolução de conflitos atribuída aos

educadores recém-chegados é também observada entre os educadores com maior tempo de profissão. Portanto essa fragilidade tende a ser mais organizacional que individual, pois não se manifesta somente nos primeiros dias de trabalho, nem tampouco, exclusivamente entre os educadores mais inexperientes.

Com relação aos adolescentes recém-acolhidos o desafio é ainda maior, pois eles vivem as mesmas dificuldades de adaptação e conquista de espaço pelas quais passam os educadores, tendo como agravante a exposição a agressões físicas por parte dos colegas que residem na instituição.

A tendência dos adolescentes agredidos é procurar o amparo e a proteção mediante a presença do educador. Porém, ocorrem situações de conflitos nas quais o educador está ausente de fato, mas também existem situações em que os educadores se mantêm distantes ou não se envolvem diretamente por medo ou falta de preparo para o diálogo. Além disso, as conseqüências relativas às regras empregadas pelos educadores, por vezes, não são aplicadas, originando um clima de conivência e impunidade aos agressores.

Neste momento, o medo de sofrer violência sentido pelos adolescentes mais vulneráveis é maior que a confiança depositada no trabalho dos próprios educadores. Se o adolescente ainda não se evadiu, a busca por proteção o leva para junto dos próprios adolescentes que inicialmente o agrediram. Entretanto, é neste contexto de pressão e violência que vigora um sistema de conduta criado pelos próprios adolescentes agressores e mantido em paralelo aos princípios e regras oficiais, divulgados e desejados pelos membros da instituição.

Tais regras, quando aplicadas e cobradas, reproduzem as mesmas manifestações de violência que vulnerabilizavam os adolescentes nas ruas ou nas comunidades de risco antes do abrigamento. Diante da falta de alternativas, confirmada pelos próprios educadores, alguns adolescentes submetem-se às “novas” regras e mantêm-se protegidos por meio da participação ativa ou da “não-caguetagem”, isto é, a não delação de pequenos delitos e quebras das regras oficiais.

Como agravante, as regras oficiais aplicadas pelos educadores denunciam a tendência ao autoritarismo e à unilateralidade. Tais aspectos,

associados à falta de protagonismo, contribuem para a rejeição ainda maior dos adolescentes e o conseqüente distanciamento da relação com os educadores. Trata-se do risco e da emoção por transgredir o que está imposto, associado ao sentimento de pertença e segurança, não encontrado no seio da equipe.

Neste momento, a missão de educar se limita a duas alternativas extremas e opostas: a primeira é definida pela aplicação literal de regras coercitivas, ocasionando situações que chegam à agressão física entre adolescentes e educadores. E a segunda se constitui como prática de subterfúgios para alcançar resultados junto aos adolescentes e seus grupos, tais como a troca de favores, doces e objetos por colaboração em atividades cotidianas, ocasionando a perda da autoridade e a fragilização do trabalho em equipe.

Os principais aspectos em comum aos dois extremos são os desfechos negativos para os conflitos, potencializados pelas dificuldades pessoais e profissionais dos educadores diante da necessidade de estabelecer formas flexíveis e criativas de resolução. Mesmo conscientes de suas limitações, os educadores apresentam dificuldades para corrigi-las sozinhos, pois não tem clareza sobre quais são suas atribuições, nem tampouco, até onde chega a sua autonomia.

Enfim, trabalhar “escondido” atrás das regras, seja por meio do cumprimento literal, seja pelo descumprimento em nome da convivência, não é vantajoso. Pois este sistema, mesmo sendo autoritário e coercitivo, não oferece proteção aos educadores frente a exposição constante à violência física ou verbal. Pelo contrário, gera maior vulnerabilidade.

Em decorrência destas limitações e da falta de amparo organizacional no que diz respeito aos recursos humanos, alguns educadores sucumbem à pressão e à violência. Como resultado abdicam do seu papel de referência junto aos adolescentes, demitindo-se ou tornando-se negligentes.

A constatação destas graves limitações organizacionais somente ocorreu por meio da prática do distanciamento ocorrida predominantemente no processo de análise. As difíceis descobertas possibilitaram ao pesquisador constatar a existência de um conflito anterior ao projeto de pesquisa: o conflito entre pesquisador x educador. A alegria diante dos diagnósticos e resultados

de pesquisa foi parcialmente prejudicada pelas constantes quebras de pressupostos e expectativas construídas ao longo dos últimos cinco anos. Enfim, diante das decepções de alguém que também é co-responsável por este “estado de coisas”.

Entretanto, o processo de pesquisa também permitiu inferir que a instituição está percorrendo os primeiros passos em direção a uma mudança de paradigma. Pois dois educadores transitaram constantemente entre o paradigma tradicional e o paradigma da EP e três adolescentes relataram diferentes seqüências de práticas muito próximas ao padrão considerado como coerente aos princípios da EP. Dois deles estão acolhidos há anos na instituição e apresentam em comum uma trajetória pautada pela estabilidade afetiva e equilíbrio emocional. Neste contexto, ambos apresentaram os maiores níveis de capacidade de reflexão, auto-avaliação e mudança de atitudes diante das situações de conflito, mesmo em comparação à maior parte dos educadores.

Trata-se de uma tendência ao entendimento do conflito como elemento contribuinte ao desenvolvimento humano, em suas dimensões pessoais, sociais e educativas; e que já se configura como elemento presente no cotidiano de alguns adolescentes e educadores.

Portanto, este é o cenário sobre o qual seria indicada a construção de um pacto de convivência específico para que a equipe busque melhores condições de desenvolvimento inter-pessoal, contribua para a manutenção de um clima diferenciado, justo, dialógico e afetivo com seus adolescentes.

7.1 SALVAGUARDAS METODOLÓGICAS E DIFICULDADES ENFRENTADAS

Este processo de pesquisa implica em aprendizado não apenas científico, mas possibilitou evoluções pessoais e profissionais. Neste sentido, as observações acerca das salvaguardas representam um aprendizado que pode ser transferido e utilizado a outras esferas da vida.

Para Becker (1993 pg. 31) os pesquisadores em Ciências Sociais “geralmente vêem os problemas do *bias** como uma dificuldade técnica, a ser superada através de métodos mais estritos e rigorosos de pesquisa”. Porém,

mesmo diante de todo o cuidado em relação aos procedimentos metodológicos o problema continuará a existir, pois não há como o pesquisador evitar a sua parte no julgamento ou tratamento dos dados, trata-se de uma condição humana. Neste sentido, partindo da impossibilidade de combater o *bias* e as suas conseqüências, o conjunto de salvaguardas metodológicas registrado a seguir tem a função de apontar os cuidados estabelecidos com relação aos procedimentos de pesquisa, assim como as suas fragilidades.

Para Becker (1993 pg. 133) “um acordo claro com aqueles que estuda antes de começar o trabalho, tomando o cuidado de alertá-los quanto a toda gama de possibilidades desagradáveis a que podem estar se expondo” também é uma das formas de solucionar o dilema ético em torno da futura publicação e divulgação dos resultados.

Apesar de todos os esforços, essas iniciativas reduzem, mas não resolvem totalmente o problema. Portanto, mesmo tomando alguns cuidados metodológicos, a condição do pesquisador enquanto participante ocasionará riscos inevitáveis. Por este motivo, essas e outras interferências serão registradas no conjunto de salvaguardas até o final do processo de pesquisa.

7.2 SIGILO DAS INFORMAÇÕES

Em decorrência da condição de pesquisador e participante da instituição, tornou-se fundamental a não divulgação das informações sobre o estudo antes do período das entrevistas e coleta de dados provenientes da observação participante. A equipe de educadores possui uma noção apenas sobre o título-tema do estudo, que corresponde ao Conflito. Apesar disso, não foram compartilhadas informações sobre conceitos, pressupostos, objetivos, perguntas ou estratégias de pesquisa.

Alguns meninos e educadores têm noção sobre o que é uma dissertação de mestrado, cumprimento de carga horária e aspectos curriculares em decorrência das informações genéricas já divulgadas por outros pesquisadores que realizaram estudos na mesma organização. Este aspecto incute duas vantagens ao processo de pesquisa atual: falta de curiosidade preliminar sobre detalhes da pesquisa, salvaguardando as estratégias de coleta de dados, e a

intimidade de alguns adolescentes e educadores acerca dos métodos de coleta de dados.

7.3 RISCOS DE SATURAÇÃO

Apesar dos cuidados da coordenação em estabelecer critérios para a participação das crianças e adolescentes em pesquisas, a saturação correspondeu a um risco inerente à instituição em função da frequência com a qual estudos desse porte foram recentemente realizados.

Três dissertações de mestrado foram defendidas com base na realidade desta instituição. Pesquisas de cunho acadêmico em nível de graduação também são realizadas com frequência, contribuindo para agravar o problema. Alguns adolescentes já manifestam um início de rejeição quando o assunto a ser tratado é uma entrevista ou aplicação de questionário, principalmente às aplicações de instrumentos de coleta validados para estudos qualitativos.

Porém a inserção do pesquisador no campo traz algumas vantagens em relação ao nível de interação e disponibilidade dos adolescentes para esta pesquisa. O tema, em princípio chama a atenção e possibilita explorar a curiosidade dos futuros entrevistados.

7.4 LIMITAÇÃO DA TEORIA, MÉTODO E PESQUISADOR

Outro fator importante para considerar neste processo de pesquisa é a consciência de que a Teoria dos Conflitos, como componente central da Teoria da Paz responderá a apenas uma parte dos aspectos e situações vinculadas aos conflitos entre os meninos e os educadores da instituição.

Os métodos empregados captarão apenas um fragmento do universo de interações, situações e motivos que estão por trás destes fenômenos conflituais. Outra limitação é a falta de experiência do pesquisador que se coloca diante do processo de pesquisa como um aprendiz que utilizará a dissertação como instrumento-base para o alcance de domínios presentes e futuros, gradativamente mais consistentes em relação às metodologias em

questão. Portanto, sempre que possível, haverá a tentativa de apresentar as limitações e os esforços despendidos para reduzi-las.

A liberdade ao pesquisador para inventar métodos capazes de resolver os problemas específicos de seu estudo é, para Becker (1993, p.12), uma condição básica vinculada ao trabalho de pesquisa. Complementarmente, para atingir tal liberdade, Brandão (1987) indica a utilização de critérios na escolha dos modelos metodológicos por meio de uma revisão abrangente e corajosa dos modelos já disponíveis.

7.5 PARTICIPAÇÃO E INTERFERÊNCIA DO PESQUISADOR

Ao grupo de educadores e adolescentes foram compartilhadas as dificuldades em realizar uma pesquisa no mesmo local onde se vive e trabalha. A temática do conflito é outro fator que requer cuidado, pois seus eventos são delicados e envolvem aspectos de relevância para o bom funcionamento da instituição.

Um destes aspectos é a manifestação de parte da equipe que autorizou a realização da observação participante, porém sem os registros sistemáticos que poderiam causar desconforto e a sensação de avaliação constante. Além disso, a percepção da figura do pesquisador com seus instrumentos de coleta poderia influenciar o comportamento de adolescentes com o intuito de expor o educador a uma situação vexatória ou o oposto, no sentido de mostrar uma situação idealizada.

Como forma de evitar esses problemas, não houve registro sistemático dos dados provenientes da observação participante. Contudo, as percepções acerca do ambiente institucional e das relações entre educadores e adolescentes permanecerão apoiadas na observação não sistemática e espontânea.

A manifestação da vontade dos educadores é prioridade no estudo e determina a decisão de não utilizar gravadores, blocos de anotações ou quaisquer outros instrumentos de registro sistemático. Conforme Gil (2007 pg.133), o consentimento dos informantes e o compromisso de não revelar a sua identidade resolve o problema de invasão de privacidade e divulgação

indevida, mas não soluciona o problema ético. Tal problema é decorrente das diferenças de *status* entre o pesquisador e os pesquisados que se estabelecem durante os processos de pesquisa. Neste estudo a diferença de *status* é potencializada pela ocupação do pesquisador que assume, simultaneamente, a condição de educador social e membro da diretoria da instituição.

Em termos gerais, as limitações inerentes à experiência teórica do pesquisador e as limitações de tempo estipuladas para o término da pesquisa, definem que tal liberdade não poderá constar como objeto desta dissertação. Na prática, e ao contrário das possibilidades apresentadas por Becker e Brandão, não se pretende revisar os diferentes métodos aplicáveis em pesquisa ou formular novas teorias. O foco metodológico esteve direcionado apenas à justificativa para a utilização e articulação de determinadas metodologias qualitativas já empregadas em estudos similares, tendo em vista a sua aprendizagem.

Cabe salientar que mesmo as metodologias mundialmente conhecidas apresentam as suas limitações particulares. Neste contexto, a entrevista episódica não é diferente. Por outro lado, a inserção no ambiente de pesquisa e a condição de acesso aos participantes do estudo, associadas às características de um estudo de caso, constituem fatores positivos que contrapõem a falta de experiência teórica, apesar dos riscos já relatados.

7.6 DIFICULDADES OPERACIONAIS

O processo de pesquisa envolveu várias etapas cumpridas em momentos diferentes dentro da instituição. Por vezes, foi necessário retornar ao campo para verificar e validar informações encontradas por intermédio da entrevista episódica.

Essa busca se traduz como a tentativa de minimizar as distorções inerentes a qualquer processo de pesquisa. Porém, algumas dificuldades operacionais surgiram no decorrer deste processo e exigiram do pesquisador maior atenção para não comprometer os objetivos metodológicos e práticos inerentes ao estudo.

7.6.1 Regravação de Entrevista

Na tentativa de evitar as interferências provenientes da relação entre o pesquisador e o coordenador entrevistado, foi estabelecida a participação de um pesquisador assistente, encarregado de conduzir apenas esta entrevista. Contudo, o aparelho de gravação utilizado pelo pesquisador assistente não funcionou e a constatação da falha ocorreu dias depois, no momento da transcrição.

Como forma de superar este obstáculo e não perder a referência com o primeiro depoimento, outra entrevista foi realizada, mas com os papéis invertidos. O pesquisador titular conduziu a nova entrevista e o pesquisador assistente realizou o procedimento de transcrição. Dessa forma, ao pesquisador assistente foi possível comparar as nuances entre os dois depoimentos efetuados em um intervalo de alguns dias.

A diferença mais evidente foi observada na questão 5 que aborda o cotidiano do entrevistado em relação aos conflitos vividos ou presenciados na instituição durante, predominantemente, a última semana. Na semana correspondente à primeira entrevista ocorreram diversas situações que demandaram a presença do coordenador para a resolução de conflitos, pois vários relatos de adolescentes e educadores fazem menção ao seu nome.

Na semana em que ocorreu a segunda entrevista a sua resposta indicou que a instituição passava por um período bem tranquilo com relação ao tema. Essa discrepância foi, em parte, corrigida pelos dados provenientes da observação participante não sistemática.

Após a constatação de que não haveria diferença significativa entre as demais questões, fazendo crer que não há comprometimento metodológico no procedimento de coleta e análise, a sua entrevista foi validada e incluída no corpo da pesquisa. Contudo, esse equívoco permitiu constatar que um pequeno intervalo de tempo entre a aplicação das entrevistas pode alterar alguns dados e até mesmo comprometer o resultado final da pesquisa.

Esta situação trouxe à tona uma importante inconsistência e consigo a necessidade de buscar indicadores de confiabilidade. Para BAUER e GASKELL (2004, p. 483) “os fenômenos sociais se apresentam diferentes na medida em que eles são enfocados de diferentes ângulos” e isso implica,

dentro da realidade do presente estudo, em verificar o tema sob novas condições metodológicas e em épocas diferentes dentro da instituição.

Entretanto, por não haver prazo suficiente para uma triangulação adequada, esse fator justifica e valoriza a escolha metodológica para o estudo em questão, pois a entrevista episódica minimizou os riscos de distorções à medida que traçou uma biografia dos entrevistados em relação ao tema. Isso porque abordou questões do tempo passado e presente simultaneamente, além de permitir a combinação com outros métodos de coleta de dados e validação, como a observação participante não sistemática e a análise documental.

7.6.2 Substituição de um Entrevistado

A seleção dos participantes respeitou o critério de sorteio, mas na aplicação da terceira entrevista o adolescente selecionado não soube dizer o que significava a palavra conflito. Diante da total falta de conhecimento acerca do termo e da impossibilidade de explicá-lo, sua participação foi abortada e um novo sorteio realizado entre os adolescentes que preenchiam o perfil. O adolescente selecionado ADC5-V (15; 8) atendeu aos requisitos do estudo de forma idêntica aos demais, não comprometendo os resultados.

7.6.3 Entrevistas Episódicas com os Adolescentes ADC1-V (15;0) e ADC1+V (14;4)

Os adolescentes em questão, logo após a realização do sorteio, demonstraram muito interesse e disponibilidade em participar, contudo, ambos apresentaram grande dificuldade para expressar suas idéias por intermédio de histórias.

Por ser um “convite periódico à apresentação de narrativas de situações” (FLICK, 2004), a entrevista episódica é um método que permite e, normalmente produz um volume considerável de dados. Contudo, Flick (2004 pg. 118) alerta que o método também apresenta, como fatores limitantes, as dificuldades que algumas pessoas têm para narrar e o cuidado na condução do processo para

que as experiências sejam *contadas* e não simplesmente *mencionadas* (FLICK, 2004, p. 120).

Duas destas limitações correspondem à superprodução e a subprodução de narrativas. Esta última, conforme Flick (in BAUER e GASKELL, 2004 p.105) pode ser ocasionada por traumas pelos quais passaram os entrevistados, mas também em decorrência da cultura do silêncio ou por militância ou decisão ideológica/política. Diante da realidade do presente estudo, é possível afirmar que a baixa produção de narrativas dos adolescentes está vinculada aos traumas, predominantemente observada nos depoimentos do adolescente ADC1+V (14;4) e às dificuldades em se colocar como participante das narrativas, identificadas no adolescente ADC1-V (15;0).

No entanto, os dois adolescentes responderam a todas as questões e apresentaram contribuições relevantes ao estudo e, mesmo sem atingir um nível de detalhamento equivalente às outras seis entrevistas, ambos foram considerados elementos importantes para o presente estudo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; Ludke, Menga. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986.

ANDRÉ, Simone; COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação para o desenvolvimento humano**. São Paulo: Saraiva, Instituto Ayrton Senna, 2004

ASSIS, Mucio Camargo de; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. **Desenvolvimento da autonomia do contexto escolar**. Campinas: Unicamp, 2005.

BAUER, Martin; GASKELL, George (ED.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec, 1993.

BECKER, Lauro da Silva. **Elaboração e apresentação de trabalhos de pesquisa: No Ensino Médio Na Graduação Na Pós – Graduação**. Blumenau: Acadêmica, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília: Conanda, 2006.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre: Atres Médicas, 1996.

CALDAS, Márcia; TONIN, Maria (org.). **Os vários olhares do direito da criança e do adolescente**. Curitiba: Ordem dos Advogados do Brasil, 2006.

CALIL, Maria Izabel. **Da rua para a cidadania: 5 anos de Travessia**. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

CAMARGO, Denise de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

CASTRO, Monica; RIZZINI, Irma; SARTOR, Carla. **Pesquisando:** Guia de Metodologias de Pesquisa Para Programas Sociais. Rio de Janeiro: USU, 1999.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. **Resoluções, junho de 1993 a setembro de 2004.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2004.

COSTA, Antônio Carlos. **O professor como educador:** Um Resgate Necessário e Urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

CURLE, Adam. **Educación liberadora.** Barcelona: Editorial Herder, 1977.

D'ARÓZ, Marlene Schussler. Concepções de Cuidado Familiar na Visão de Adolescentes Abrigados, das Suas Famílias e de Educadores de uma ONG. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999.

DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario. **Estratégias educativas para a prevenção da violência.** Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência.** São Paulo: Atlas, 1983.

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã.** Campinas: Papirus, 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 2001.

FERREIRA, Tânia. **Os meninos e a rua: uma interpretação à psicanálise.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** Diálogo e Conflito. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means:** Peace and Conflict, Development and Civilization. Oslo: Sage Publications Ltd, 1996.

_____. Johan. **Transcender e transformar:** Uma Introdução ao Trabalho de Conflitos. São Paulo: Palas Athena, 2006.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. **Pais presentes pais ausentes: Regras e Limites**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social de rua: análise e sistematização de uma experiência vivida**. São Paulo: Cortes, Instituto Paulo Freire, 1999.

JARES, Xésus. **Contexto organizativo y resolución de conflictos en los centros educativos**. IN: FIORENZO, Alfieri. Volver a pensar la educación: Vol.ii: prácticas y discursos educativos, Fundación Paidéia, 1995.

_____. **El lugar del conflicto en la organización escolar**. Revista Iberoamericana de Educación, n.15, p.1-20, 1997.

_____. **Aprender a convivir**. Revista Universitária de Formação del Profesorado, n. 44, p. 79-92, 2002a.

_____. **Educação para a paz: Sua Teoria e Sua Prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar desde y para la verdad y la esperanza**. Revista Diálogo Filosófico, n. 60, p. 501-520, 2004.

_____. **Educar para la paz em tiempos difíciles**. Bilbao: Bakeaz, 2004a.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança: Em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

_____. **Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en tiempos de neoliberalismo y unilateralismo**. Revista de Pensamiento Político y Social, n. 6, p.95-106, 2006a.

_____. **Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria**. Revista de Educación, n. 339, p. 467-491, 2006.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JUDSON, Stephanie. **Aprendiendo A Resolver Conflictos En La Infancia**. Catarata, 2000

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

LEWIN, Kurt. **El niño y su ambiente**. Buenos Aires: Editora Paidos, 1965.

_____. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.

_____**Problemas de dinâmica de grupo.** São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 2006.

MAXIMÍRIA, Ariana. **Histórias reais.** São Paulo: Fundação Travessia, 2003.

MILANI, Feizi. **Tá combinado!** construindo um pacto de convivência na escola. Salvador: Inpaz, 2004.

MILANI, Feizi. **Cultura de paz:** estratégias, mapas e bússolas. Salvador: Inpaz, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Orientações técnicas:** Serviços de Acolhimento Para Crianças e Adolescentes. Brasília, 2008.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária.** Brasília, 2006.

MURARO, Hedi Martha Soeder (org.). **Protocolo da rede de proteção para a violência.** Curitiba: Secretaria Municipal da Saúde, 2008.

OATLEY, Keith; JENKINS, Jenniffer M. **Compreender as emoções.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

PALUDO,S., KOLLER, S.H. Inserção Ecológica no Espaço da Rua. In: **Ecologia do desenvolvimento humano:** Pesquisa e Intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PETRUS, Antoni; ROMANS, Mercè; TRILLA, Jaume. **Profissão: educador social.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **Institucionalização de crianças no brasil.** Rio de Janeiro, Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irene et al. **Acolhendo crianças e adolescentes.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC-RIO, 2006.

SERRÃO, Margarida. **Aprender a ser e a conviver.** São Paulo: FTD, 1999.

SILVA, Enid Rocha Andrade da. **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária:** Os Abrigos para crianças e adolescentes do Brasil. Brasília: IPEA, CONANDA, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNICEF. **A infância brasileira nos anos 90**. Brasília: UNICEF, 1998.

VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito**: Conflitologia e Educação. Porto Alegre: Art Med, 2005.

VINHA, Telma Pileggi. Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa. IN: ASSIS, Mucio Camargo de; Assis, Orly Zucatto Mantovani de. **Desenvolvimento da Autonomia do Contexto Escolar**. Campinas: Unicamp, 2005.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. São Paulo: Record, 2004.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

GALTUNG, Johan. O que é uma Cultura de Paz e Quais São os Obstáculos que nos Separam Dela? **Comitê paulista para a década da cultura de paz**. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/> Acesso em: 20 de dez. 2008

ONU. **Convenção sobre os direitos da criança**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php Acesso em 20 mai. 2008.

UNESCO. **Marco Estratégico para a Unesco no Brasil**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001475/147544por.pdf> Acesso em 15 jun. 2008.

UNICEF. **Direitos negados**. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10525.htm Acesso em 5 de abr. 2008.

UNICEF. **Um Brasil para as Crianças e os Adolescentes**: A Sociedade Brasileira e os Objetivos do Milênio para a Infância e a Adolescência. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10704.htm Acesso em 5 de abr. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GUIA DE ENTREVISTA EPISÓDICA – ADOLESCENTES E EDUCADORES

I - CONCEPÇÃO SOBRE O TEMA - DOMÍNIO CONCEITUAL

1) O que é conflito para você? O que vem a sua cabeça quando pensa sobre o que significa conflito? O que te faz lembrar a palavra conflito?

Possíveis categorias de análise – 1.1) domínio conceitual pleno; 1.2) domínio conceitual parcial; 1.3) o que prevalece nos episódios; 1.4) proporcionalidade entre educadores e adolescentes;

II - BIOGRAFIA COM RELAÇÃO AOS CONFLITOS NA INSTITUIÇÃO

2) Você já participou de algum conflito com adolescentes aqui na instituição? (pergunta direcionada aos educadores)

2) Você já participou de algum conflito com educadores aqui na instituição? (pergunta direcionada aos adolescentes)

Possíveis categorias de análise – 2.1) resposta afirmativa; 2.2) resposta negativa; 2.3) auto-percepção; 3.4) coerência com o conceito; 2.5) coerência com a prática explicitada nos relatos; 2.6) proporcionalidade entre educadores e adolescentes;

3) Como foi a sua primeira experiência envolvendo conflitos na instituição?

Possíveis categorias de análise – 3.1) facilidades e dificuldades; 3.2) avaliação de perfil e características; 3.3) capacidade para o diálogo; 3.4) reflexão e abstração sobre o passado;

III - CONFLITOS NO COTIDIANO

4) Como foi a sua experiência mais importante envolvendo conflitos na instituição?

Possíveis categorias de análise: 4.1) nível de proximidade com o tema; 4.2) nível de evolução em relação as questões anteriores; 4.3) coerência; 4.4) como participou do conflito; 4.5) decisões tomadas;

5) Você poderia relatar resumidamente como foi a sua última semana e o que você lembra sobre os conflitos nesta semana?

Possíveis categorias de análise: 5.1) o papel do conflito na vida cotidiana; 5.2) nível de evolução em relação a questão 4; 5.3) como participou do conflito; 5.4) decisões tomadas;

IV – PROFUNDIDADE SOBRE O TEMA

6) Na sua opinião, quais são as causas dos conflitos na instituição? O que você acha que está por trás das situações de conflitos?

Possíveis categorias de análise: 6.1) abrangência da percepção sobre o tema; 6.2) nível de abstração em relação ao tema; 6.3)

V - ENCERRAMENTO – OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Existe mais alguma coisa que você lembrou ou gostaria de relatar ou contar?

Não há categorias de análise, apenas aspectos contribuintes ao processo de análise.